



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Programa de Doctorado en Educación

TESIS DOCTORAL

Las Conversaciones en el Aula:
Proponer e Indagar

Dirigida por:
Dr. Agustín de la Herrán Gascón

Presentada por:
Juan Antonio Alarcón Aguilera
Madrid, 2016

Agradecimientos

Agradezco a todas aquellas personas que de distinta forma ayudaron a concretar este trabajo:

A mi familia

A mis colegas profesoras

Al Dr. Agustín de la Herrán

Indice General

INDICE GENERAL

	Pág.
AGRADECIMIENTOS	
ÍNDICE GENERAL	
ÍNDICE TABLAS	
ÍNDICE GRÁFICOS	
ÍNDICE FIGURAS	
RESUMEN. Palabras clave	
ABSTRACT. Key words	
INTRODUCCIÓN	11
OBJETIVOS Y PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA LA INVESTIGACIÓN	13
CAPITULO I	
PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	
ANTECEDENTES: EL CONTEXTO DEL CASO ESTUDIADO	16
La comuna	16
La escuela	21
El equipo docente y personal de la escuela	22
Asistentes de aula	23
Coordinación pedagógica	24
Equipo Proyecto de integración escolar (PIE)	24
Resultados en evaluaciones nacionales	25
Resultados en Otros indicadores de calidad	27
Infraestructura e instalaciones	28
Horario de funcionamiento	29
Currículo	29
EL CURRÍCULO ESCOLAR CHILENO	32
Criterios orientadores de las bases curriculares	34
Perfil del estudiante	38
Énfasis generales	40
CAPITULO II	
MARCO TEÓRICO	
La Importancia del lenguaje en el proceso educativo.	43
El Lenguaje como acción	56

Las conversaciones	62
Modalidades de habla	63
Proponer	63
Indagar	64
La escuela como espacio conversacional	66

CAPITULO III MARCO METODOLÓGICO

Enfoque de la investigación	73
El estudio de casos múltiples	77
Validez de los casos	78
Selección de los casos	79
Validez y confiabilidad	81
Diseño de Investigación	83
Técnicas e instrumentos de recolección de datos	85
El cuestionario	86
Proceso de construcción del cuestionario	88
Aplicación	93
La observación de clases	94
Focus Group	98
Desarrollo del Focus group	101
Análisis de los datos	103
Ordenamiento y análisis: Datos Cuantitativos (cuestionario)	104
Ordenamiento y análisis: Datos Cualitativos (focus group y observaciones de clases)	106
Discusión y conclusiones	107

CAPITULO IV SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Organización y análisis de los datos cuantitativos: Docente de siete escuelas	109
Presentación de los datos Modalidad de habla: Proponer.	111
Análisis de los datos Modalidad de habla: Proponer	112
Presentación de los datos Modalidad de habla: Indagar.	119
Análisis de los datos Modalidad de habla: Indagar	120
Organización y análisis de los datos Cuantitativos: Docente integrantes del caso	129
Presentación de los datos Modalidad de habla: Proponer.	130
Análisis de los datos Modalidad de habla: Proponer	131
Presentación de los datos Modalidad de habla: Indagar.	135
Análisis de los datos Modalidad de habla: Indagar	135
Organización y análisis de los datos cualitativos: Focus group 1 y 2.	142
Categorías	143
Análisis de datos por categorías: Focus group 1 y 2.	146
Organización y análisis de los datos cualitativos: Observaciones de clases	167

Análisis de datos por categorías: Observaciones de clases.	169
--	-----

**CAPÍTULO V:
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

Discusión de los resultados	191
-----------------------------	-----

**CAPÍTULO VI
CONCLUSIONES Y PROYECCIONES**

Conclusiones	206
Proyecciones	209

Bibliografía	211
---------------------	-----

Anexos

Cuestionario	220
Guión focus group 1	224
Guión Focus group 2	226

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla N° 1: Población total de la comuna de Lautaro 2002 y proyectada 2012	17
Tabla N° 2: Años de escolaridad promedio de la población de la comuna de Lautaro	17
Tabla N° 3: Nivel educacional de la población de la comuna de Lautaro 2003-2009	18
Tabla N° 4: Población ocupada, desocupada e inactiva de la Comuna de Lautaro CASEN 2003-2006-2009	18
Tabla N° 5: Ingresos familiares	19
Tabla N° 6: Escolaridad de los Apoderados de los estudiantes de la escuela “Corazón de Jesús”	20
Tabla N° 7: Personal de la escuela “Corazón de Jesús”	22
Tabla N° 8: Experiencia profesional de los docentes	22
Tabla N° 9: Grupos Socio Económicos (GSE).	26
Tabla N° 10: Puntajes SIMCE. Lectura Segundo Año Básico.	26
Tabla N° 11 Resultados año 2014. Lectura en el Segundo Año	27
Tabla N° 12: Resultados medición SIMCE 2015 , 4º Año Básico.	27
Tabla N° 13: Resultados medición SIMCE 2015 , 6º Año Básico.	27
Tabla N° 14: Puntajes obtenidos en los OIC	28
Tabla N° 15: Dependencias. Escuela “Corazón de Jesús”	28
Tabla N° 16: Distribución semanal de horario de clases y recreos.	29
Tabla N° 17: Matrícula año 2015. Escuela “Corazón de Jesús”	31
Tabla N° 18: Perfil del estudiante.	38
Tabla N° 19: Conceptos centrales de las bases curriculares	40
Tabla N° 20: Discurso convencional – Discurso pedagógico.	46
Tabla N° 21: Estudios del lenguaje en el aula: Enfoques teóricos.	49
Tabla N° 22: Turnos en la interacción en el aula.	53
Tabla N° 23: Tipos de comunicación en el aula	54
Tabla N° 24: Características psicológicas de las personas que viven en pobreza.	55
Tabla N° 25: “Diferencias en las concepciones de los modelos cuantitativo y cualitativo”	73
Tabla N° 26: Conformación del caso de estudio	85
Tabla N° 27: Modalidad del habla: Proponer y sus comportamientos en el aula.	90
Tabla N° 28: Modalidad del habla: indagar y sus comportamientos en el aula	91
Tabla N° 29: Escuelas y profesores a quienes se le aplicó el cuestionario	94
Tabla N° 30: Ventajas y desventajas de la observación no participante.	96
Tabla N° 31: Formato para registro de observación.	97
Tabla N° 32a: Descripción de los participantes.	101
Tabla N° 32b: Descripción de los participantes.	102
Tabla N° 33: Esquema tabla resumen Frecuencia y Porcentajes por Ítem	104

Tabla N° 34: Datos escuelas de la muestra de aplicación del cuestionarios.	110
Tabla N° 35: Frecuencia y porcentaje ítems relacionados con “Proponer”: Docentes otras escuelas	111
Tabla N° 36: Frecuencia y porcentajes de respuestas por niveles: Modalidad Proponer.	112
Tabla N° 37: Resultados por niveles agrupados. Modalidad Proponer	113
Tabla N° 38: Frecuencia y porcentaje ítems relacionados con “Indagar”: Docentes del caso.	119
Tabla N° 39: Indagar: Frecuencia y porcentajes por niveles de la escala.	120
Tabla N° 40: Indagar Frecuencia y porcentajes por niveles agrupados	121
Tabla N° 41: Comparación niveles 1 y 2 agrupados, ambas modalidades.	125
Tabla N° 42: Comparación de resultados porcentuales en los niveles	127
Tabla N° 43: Resultados generales por niveles de ambas modalidades.	127
Tabla N° 44: Resultados niveles agrupados. Modalidades Proponer e Indagar.	128
Tabla N° 45: Conformación del caso de estudio múltiple.	129
Tabla N° 46: Frecuencia y porcentaje ítems relacionados con Modalidad Proponer.	130
Tabla N° 47: Frecuencia y porcentajes por niveles. Modalidad Proponer.	131
Tabla N° 48: Frecuencia y porcentajes por niveles agrupados. Modalidad Proponer.	132
Tabla N° 49: Ítems con alto puntaje en frecuencia en niveles 3 y 4: Proponer	133
Tabla N° 50: Frecuencia y porcentaje ítems relacionados con “Indagar”	135
Tabla N° 51: Frecuencia y porcentajes por niveles. Modalidad Indagar.	136
Tabla N° 52: Frecuencia y porcentajes por niveles agrupados. Modalidad Proponer.	137
Tabla N° 53: Ítems con alto puntaje en frecuencia en niveles 3 y 4: Indagar	138
Tabla N° 54: Categorías	143
Tabla N° 55: Categorías definitivas	144
Tabla N° 56: Modelos de enseñanza.	193
Tabla N° 57: Preguntas Metacognitivas propuestas por Fisher	196
Tabla N° 58: La enseñanza desde la proposición y desde la indagación.	199

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico N° 1: Ingresos familiares	20
Gráfico N° 2: Matrícula y número de familias.	20
Gráfico N° 3: Nivel educacional de los Apoderados	21
Gráfico N° 4: Porcentajes respuestas por niveles: Modalidad Proponer	112
Gráfico N° 5: Resultados por niveles agrupados. Modalidad Proponer	113
Gráfico N° 6: Resultados por ítems, niveles agrupados. Modalidad Proponer	116
Gráfico N° 7: Indagar: Porcentajes por niveles de la escala.	120
Gráfico N° 8: Indagar: Comparación porcentajes de niveles agrupados	121
Gráfico N° 9: Resultados por ítems, niveles agrupados. Modalidad Indagar	125
Gráfico N° 10: Comparación de resultados porcentuales en los niveles negativos de la escala entre el Proponer e Indagar	126
Gráfico N° 11: Comparación de resultados porcentuales en los niveles positivos de la escala. Proponer e Indagar	127
Gráfico N° 12: Resultados generales por niveles de ambas modalidades.	128
Gráfico N° 13: Porcentajes por niveles. Modalidad Proponer.	131
Gráfico N° 14: Porcentajes por niveles agrupados. Modalidad Proponer.	132
Gráfico N° 15: Resultados por ítems, niveles agrupados. Modalidad Proponer	133
Gráfico N° 16: Frecuencia y porcentajes por niveles. Modalidad Proponer.	136
Gráfico N° 17: Porcentajes por niveles agrupados. Modalidad Proponer.	137
Gráfico N° 18: Resultados por ítems, niveles agrupados. Modalidad Indagar	138
Gráfico N° 19: Comparación de porcentajes de respuestas por niveles.	139
Gráfico N° 20: Comparación niveles agrupados: Proponer – Indagar. Grupo de docente de casi estudiado	140
Gráfico N° 21: Comparación niveles agrupados: Proponer – Indagar. Grupo de docentes de las 7 escuelas.	141

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura N° 1: Mapa de la Región de la Araucanía (IX región del país)	16
Figura N° 2: Relación entre proponer e indagar. Elaboración propia.	67
Figura N° 3: Tipos de estudios de casos	78
Figura N° 5: Metodología del estudio de casos.	82
Figura N° 6: Categorías Focus group 1	145
Figura N° 7: Categorías Focus group 2	146
Figura N° 8: Familia Participante 1.	168
Figura N° 9 Familia Participante 2.	168
Figura N° 10: Familia Participante 3.	169
Figura N° 11: Familia Participante 4.	169
Figura N° 12: Tipos de preguntas.	195

Resumen.

La investigación analiza las conversaciones que genera el profesor en el aula desde una nueva mirada. Esa nueva mirada centra la atención en el hablar del docente a través de las modalidades de habla: Proponer e Indagar.

Cuando proponemos se habla para ser escuchado. Se habla desde las propias inquietudes, desde la manera que observamos el mundo y los cursos de acción que consideramos más adecuados. Cuando indagamos se habla para escuchar. Hablamos para que el otro se revele muestre su forma de observar el mundo y los cursos de acción que considera más adecuados.

El trabajo investigativo tiene como base la concepción del lenguaje como generador de mundos, como generador de identidad, como base de nuestro actuar y la indagación como medios formativo.

Metodológicamente aborda la temática a través del estudio de caso, y la aplicación de un instrumento cuantitativo, logrando así, la complementariedad metodológica.

A través de este enfoque se busca analizar las conversaciones que genera el profesor(a) en el aula, desde el punto de vista de las modalidades de habla, como medios que permiten abrir o cerrar posibilidades y espacios de aprendizajes formativos en los alumnos.

Los resultados muestran que los docentes que participaron en la investigación proponen e indagan en igual medida, que las indagaciones que hacen en el aula se remiten a preguntas para resolver aspectos prácticos de la interacción con los alumnos.

En síntesis se concluye que los docentes no tienen conciencia de lo que hablan, del poder del lenguaje y los efectos que una u otra modalidad de habla puede producir en los estudiantes.

En contextos vulnerables, dónde la desesperanza apresa a muchos niños y jóvenes, se hace urgente un docente entregado a la tarea de formar, partiendo por conocerlos.

Palabras claves: conversaciones, modalidades de habla, proponer, indagar, poder del lenguaje, diálogo formativo

Abstract.

The research analyzes the conversations generated by the teacher in the classroom from a new perspective. This new look focuses on teacher speaking through speech methods: Propose and investigate.

When we propose, we talk to be heard. It is spoken from the own anxieties, from the way we see the world and the course of action that we consider appropriated. When we asked to hear you talk. We talked to the other disclosure show your way of seeing the world and the course of action it considers most appropriate.

The research is based on the conception of language as a generator of worlds, as a generator of identity, as the basis of our actions and the inquiry as an educational means.

Methodologically addresses the issue through case study and application of a quantitative instrument, achieving, the methodological complementarity.

Through this approach, it looks for analyze the conversations generated by the teacher in the classroom, from the point of view of the speaking modalities, as a way to open or close training possibilities and training learning areas in students.

The results show that teachers who participated in the research propose and inquire in equal amount, that the inquiries made in the classroom refer to questions to solve practical aspects of interaction with students.

Summarizing it concludes teachers are not aware of what they say, the power of language and the effects that one or another speech form can produce in students.

In vulnerable contexts, where despair imprisons many children and young people, it is urgent a teacher given to the task of forming, starting to know them.

Key Words: conversations, speech methods, propose, investigate, language power, formative dialogue.

Introducción

La educación que se imparte en Chile en los distintos niveles tiene desafíos importantes de cara a convertirse en procesos que garanticen buenos niveles de calidad. Se caracteriza por ser altamente segregada socialmente, excesivamente centrada en los resultados académicos y estructurada a través de un currículo nacional que se tiene obligatoriamente que cumplir en las escuelas del país.

Por otra parte, es un sistema en que muchos de los docentes tienen una formación que no está acorde con las necesidades de la sociedad actual. Mucho menos con lo que demandan los grupos de menores ingresos, socioculturalmente más vulnerables.

La presente investigación pretende contribuir a sacar de las sombras de la práctica docente y de la escuela como institución aspectos que resultan centrales de esas prácticas, como lo son conversaciones. No se buscó estudiar las conversaciones como el resultados de la interacción entre docente y estudiante, sino desde la perspectiva del hablar del profesor como actor fundamental del proceso formativo.

El estudio de las intervenciones verbales de los docentes se realizó a partir de las modalidades de habla, proponer e indagar, propuestas por Rafael Echeverría (Echeverría, 2009) filósofo chileno, autor de la Ontología del Lenguaje.

El trabajo se desarrolló en una escuela de Educación General Básica, de la región de La Araucanía, en Chile.

Metodológicamente, la investigación se realizó con un enfoque cualitativo, con la metodología de estudio de casos, complementada con la aplicación de un instrumento de corte cuantitativo como fue un cuestionario construido y validado para su aplicación a profesores(as) de distintas escuelas.

El caso de carácter múltiple se configuró con cuatro docentes de los cuales se recogieron datos a través de la realización de focus group y observaciones de clases.

En la primera etapa del estudio se realizó una revisión bibliográfica para conformar el marco teórico que da sustento a los análisis de los datos recolectados a través de las distintas técnicas. Este marco de fundamentos teóricos se presenta en el capítulo dos.

En el capítulo tres se presenta el marco metodológico donde se describe los el enfoque investigativo, la metodología, los instrumentos, la forma como se aplicaron y como se procesaron los datos.

En el capítulo cuatro contiene la sistematización y el análisis de resultados obtenidos de la etapa de recolección de datos. En la primera parte de este capítulo se ordenan y presentan los datos de cuantitativos y en la segunda los datos cualitativos de los focus group y las observaciones de clases.

Por último, en el capítulo cinco se presenta el análisis de los datos, la discusión de los mismos, las conclusiones y las proyecciones de la investigación.

Objetivos y preguntas orientadoras de la investigación.

La investigación se desarrolla en una de las escuelas perteneciente al tipo particular subvencionadas ubicada en la pequeña ciudad de Lautaro, centro urbano de comuna del mismo nombre. Los objetivos que se planteron para ella son los siguientes:

1. Objetivos de la investigación

1.1. Objetivo general

Analizar las conversaciones que genera el profesor(a) en el aula, desde el punto de vista de las modalidades del habla (proponer e indagar) en su comunicación didáctica, para comprender el discurso de los docentes como medio de abrir o cerrar posibilidades y espacios de aprendizajes formativos en los alumnos.

1.2. Objetivos específicos:

- Averiguar cuál de las modalidades de habla es la que el docente reconoce como más usada en sus clases, para favorecer el aprendizaje formativo de los alumnos.
- Profundizar en el pensamiento del profesor, respecto a las modalidades del habla en la sala de clases y su efecto en la formación de los estudiantes.

Como se trata de un trabajo investigativo, que pretende adentrarse en el universo de lo pedagógico – en especial en conversaciones de aula, más específicamente en el uso de las modalidades del habla en los profesores que conforman los casos que se estudiarán – también encierra otros objetivos que tienen que ver con lo siguiente:

- Aportar observaciones, análisis e implicaciones al desarrollo de los profesionales de la educación, específicamente en lo que se refiere a las conversaciones, que estos realizan con los estudiantes.

- Explorar las posibilidades y aportes de la ontología del lenguaje comprendida como vía de estudio del aula.
- Contribuir a la fundamentación y a la práctica de la educación, para hacer de ella una práctica más consciente e integral que favorezca la formación de los estudiantes.

Preguntas orientadoras de la investigación.

1. ¿El profesor es consciente de las modalidades del habla que utiliza para enseñar a sus alumnos?
2. ¿Son conscientes los profesores del poder del lenguaje en las conversaciones de aula?
3. ¿Los profesores utilizan con preferencia la proposición para guiar y controlar el proceso o la indagación, con el fin de brindar oportunidades de aprendizaje más autónomo, abrir posibilidades y generar conversaciones entre los alumnos y entre estos y el profesor?.

Capítulo I
Presentación de la investigación.

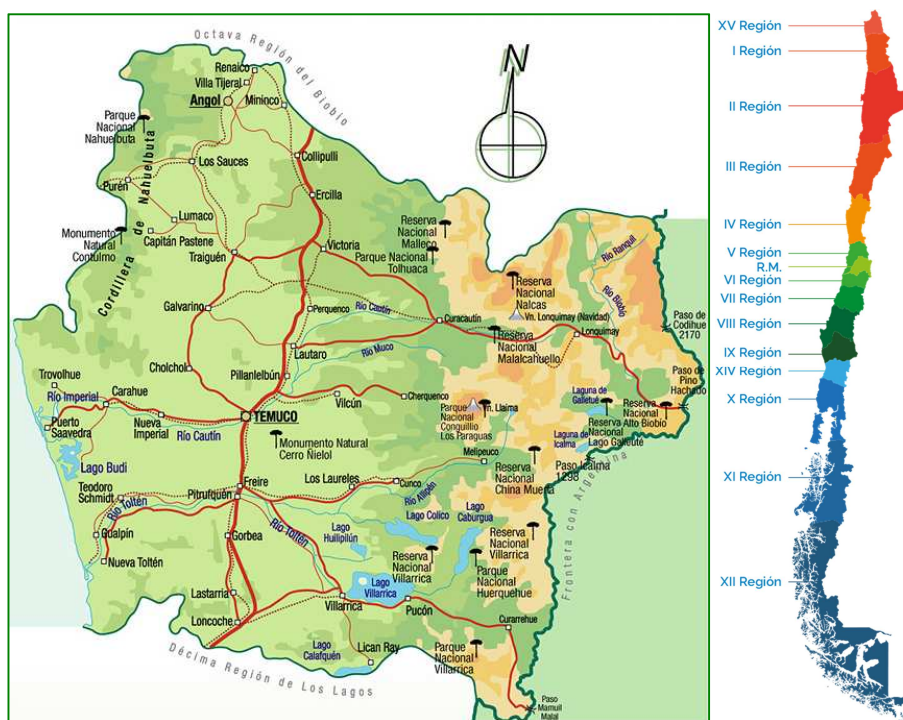
Antecedentes

El contexto del caso estudiado.

La comuna.

La escuela “Corazón de Jesús” se ubica en la ciudad de Lautaro que es una comuna de Chile, de la Provincia de Cautín en la Región de la Araucanía. La ciudad de Lautaro está ubicada a 30 km. al norte de Temuco (Capital Regional), según los datos del último Censo 2002, cuenta con una población de 32.218 habitantes. Según proyección para 2012 la comuna contaría con 36.157 personas (se hace esta proyección dado que el año 2012 se realizó un Censo que se estimó nulo (Informe N° 3/2014 del 4 de junio de 2015 de Contraloría de la República de Chile, debido a problemas cobertura y rigurosidad en el proceso censal)

Figura N° 1: Mapa de la Región de la Araucanía (IX región del país)



Fuente: <http://shiyowenopalpiko.blogspot.com/2011/09/mapa-fisico-ix-region-de-chile.html>

La tabla siguiente, muestra la población de la comuna comparada con la región en la que está inserta y con la población total del país.

Tabla N° 1: Población total de la comuna de Lautaro 2002 y proyectada 2012

Territorio	Año 2002	Año 2012	Variación (%)
Comuna de Lautaro	32.218	36.157	12
Región de la Araucanía	869.535	986.397	13
País	15.116.435	17.398.632	15

Fuente: Censo 2002 y Proyección de Población 2012, Instituto Nacional de Estadísticas (INE).

En cuanto a la producción, las principales fuentes laborales de la comuna son la agropecuaria, la silvicultura y la industria vinculada a la explotación de maderas, de plantas introducidas como el pino y eucalipto.

Por ser una comuna con un alto índice de ruralidad, de pequeños y medianos productores agrícolas, la escolaridad de los habitantes es sólo 9,43 años de estudios, es decir, el promedio en años alcanza a sólo la Enseñanza Básica completa. Este promedio se puede considerar una constante en el país, producto de factores como de pobreza, accesibilidad a los liceos (educación secundaria) y marginalidad.

En la siguiente tabla, se muestra los años promedio de escolaridad de la comuna, comparada con la región de La Araucanía y el país, donde la comuna obtiene siempre mayor al promedio de la región. Este promedio comunal comparado con el promedio de escolaridad de los habitantes del país, da como resultado que la población nacional, se alza con un promedio que no alcanza los dos puntos de diferencia, como se muestra a continuación.

Tabla N° 2: Años de escolaridad promedio de la población de la comuna de Lautaro 2003-2009

Territorio	2003	2006	2009
Comuna de Lautaro	8,62	8,25	9,43
Región de la Araucanía	9,06	9,19	9,15
País	10,16	10,14	10,38

Fuente: Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), Ministerio de Desarrollo Social.

Por otro lado, las estadísticas sobre educación de la comuna, muestran lo que también es una constante en el país, respecto al porcentaje de personas sin educación formal (5%) y a las personas que tiene una Educación Básica incompleta (19%). Como se puede ver, cada uno de los niveles y sus respectivos porcentajes, con pequeñas variaciones, son los mismos porcentajes del país.

Tabla N° 3: Nivel educacional de la población de la comuna de Lautaro 2003-2009

Nivel Educacional	2003	2006	2009	% según Territorio (2009)		
				Comuna	Región	País
Sin Educación	1.791	2.203	1.098	5	6	4
Básica Incompleta	5.451	6.717	4.180	19	22	14
Básica Completa	2.555	4.192	2.527	12	13	11
Media Incompleta	4.140	5.058	4.862	23	19	19
Media Completa	5.738	5.547	5.837	27	25	30
Superior Incompleta	1.564	1.262	1.596	7	7	10
Superior Completa	1.334	1.368	1.447	7	8	12
Total	22.573	26.347	21.547	100	100	100

Fuente: Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), Ministerio de Desarrollo Social.

La comuna de Lautaro, al igual que el resto del país, muestra índices de desempleo propios de una comunidad, con las características educacionales y empleabilidad comentadas en el párrafo anterior. En la tabla siguiente se muestra el número de personas ocupadas, desocupadas e inactivas, en intervalos de tres años desde el 2003 al 2009.

Tabla N° 4: Población ocupada, desocupada e inactiva de la Comuna de Lautaro CASEN 2003-2006-2009

Territorio	Ocupados			Desocupados			Inactivos		
	2003	2006	2009	2003	2006	2009	2003	2006	2009
C. de Lautaro	9.828	11.298	10.004	1.125	1.719	1.585	11.682	13.473	15.898
R. de la Araucanía	287.244	337.546	312.777	35.016	27.337	47.309	329.086	328.750	383.843
País	5.994.561	6.577.961	6.636.881	643.977	519.357	755.252	4.995.468	5.288.126	5.871.272

Fuente: Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), Ministerio de Desarrollo Social.

El barrio “Guacolda”, es un sector periférico de la ciudad de Lautaro, cuya población se compone de familias de obreros, con un promedio de cuatro integrantes, un número significativos de familias a cargo de mujeres jefas de hogar y no es raro encontrar adultos mayores que sostiene económicamente a la familia. Es en este barrio donde

habitan los estudiantes de la Escuela “Corazón de Jesús” y donde se ubica físicamente el establecimiento educacional ya nombrado.

Las familias son pobres, sus ingresos económicos muchas veces sólo alcanzan a superar el sueldo mínimo (\$ 241.000 = 342, 8 euros¹). Los jefes de hogar se emplean en las pocas industrias establecidas en la comuna, un porcentaje son pequeños productores agrícolas y trabajadores estacionales, que muchas veces migran a otras regiones del país en busca de trabajo. Estas migraciones son frecuentemente a la zona centro del país, para emplearse en la recolección de fruta y más al norte en la minería. Las mujeres jefes de hogar se emplean en el comercio, en casas particulares como asesoras, en algunas fábricas y un grupo menor trabaja en forma independiente en pequeños emprendimientos.

La tabla y el gráfico siguiente muestra el número de familias cuyos hijos estudian en la escuela “Corazón de Jesús” y sus ingresos en miles de pesos chilenos y su equivalencia en euros, en tramos de 100.000 pesos chilenos.

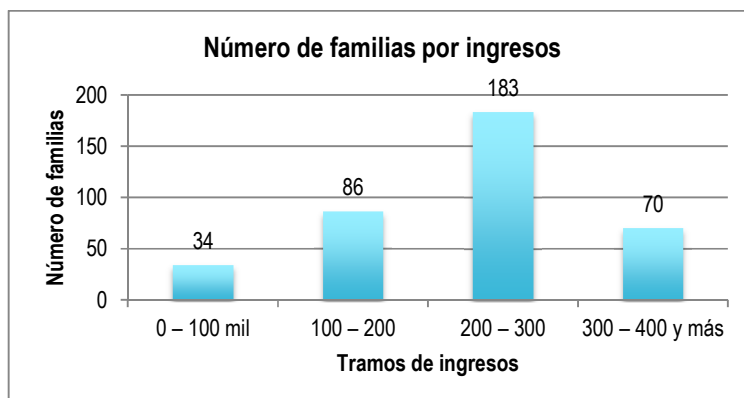
Tablas N ° 5: Ingresos familiares

N° de familias	Ingresos familiares en miles de pesos Chilenos	En Euros Aproximado
34	0 – 100 mil	0 –142
86	100 – 200 mil	142 - 284
183	200 – 300 mil	284 - 426
70	300 – 400 y más	426 -568
373		

Fuente: Ficha de matrícula de los alumnos. Archivo escolar.

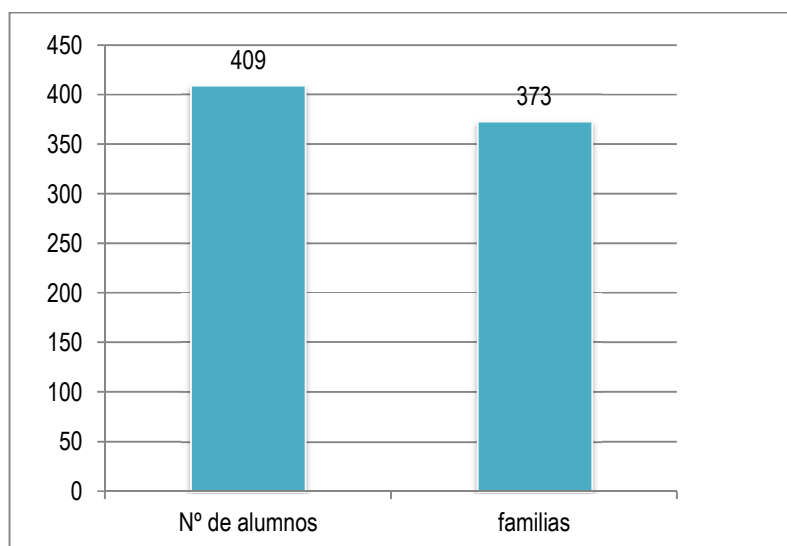
¹ Valor del euro al 18 de julio de 2015: 703.04 pesos chilenos

Gráfico N° 1: Ingresos familiares



Fuente: Ficha de matrícula de los alumnos. Archivo escolar

Grafico N° 2: Matrícula y número de familias.



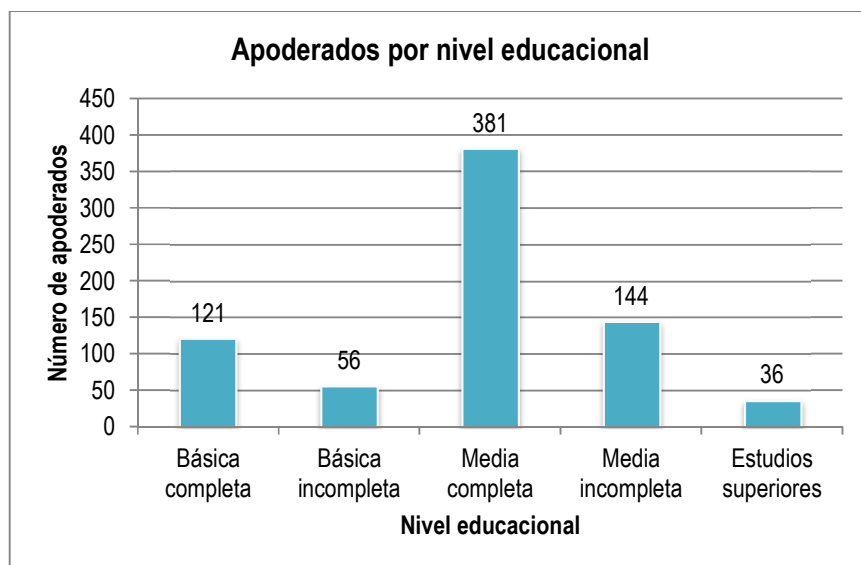
Fuente: Registro de Matrícula escuela "Corazón de Jesús"

Tabla N° 6: Nivel educacional de los padres y madres de los alumnos de "Corazón de Jesús"

Escolaridad de los padres y madres		
	N ^a	%
Enseñanza Básica completa	121	16.4
Enseñanza Básica incompleta	56	7.6
Enseñanza Media completa	381	51.6
Enseñanza Media incompleta	144	19.5
Enseñanzas superiores	36	4.9
Total de padre y madres	738	100

Fuente: Archivo escuela "Corazón de Jesús"

Gráfico N° 3: Nivel educacional de los padres y madres de los alumnos de "Corazón de Jesús"



Fuente: Archivo escuela "Corazón de Jesús"

La escuela

La escuela N° 12 "Corazón de Jesús" es una escuela Particular subvencionada (concertada) por el Estado, perteneciente a la Fundación del Magisterio de La Araucanía, Fue fundada en 1937 por las Hermanas Catequistas de Boroa. En ella, hoy trabajan docentes, hombres y mujeres que atienden las distintas asignaturas del currículum escolar. Además cuenta con un equipo técnico, un equipo directivo, un equipo que atiende las necesidades educativas especiales, un psicólogo para la atención de casos y asistentes de la educación (ayudantes de aula, inspectores y auxiliares de aseo).

La tabla que se presenta a continuación, muestra en números la realidad de las escuela en cuanto su personal y comunidad escolar en su conjunto.

Tabla N° 7: Personal de la escuela "Corazón de Jesús"

	Personal	Nº
1	Directivos (Director e inspector general)	2
2	Docentes técnicos (Coordinación técnico pedagógica)	3
3	Docentes	22
4	Asistente de aula	6
5	Psicólogos (Uno de ellos pertenece a PIE*)	2
6	Educadoras diferenciales (PIE)	5
7	Asistentes (auxiliares)	7
8	Manipuladoras de alimentos	5
9	Alumnos	409
	Niños	190
	Niñas	219
	Con NEE	81
10	Familias	373

*PIE: Proyecto de Integración Escolar

Fuente: Archivo escuela "Corazón de Jesús"

El equipo docente y personal de la escuela

El equipo docente, se caracteriza por ser un grupo bastante heterogéneo, tanto desde el punto de vista de la formación de los profesores y profesoras, como de la edad de cada uno de ellos y de su permanencia en la escuela. Estos elementos que caracterizan al grupo, se relacionan de cierta manera, con la motivación para ejercer la función docente, la forma de concebir el trabajo pedagógico en general, las relaciones en el aula y el diálogo pedagógico. Por otra parte, esta misma diversidad etaria y de permanencia en la escuela, se hace notar en la diferentes concepciones de roles que deben jugar los estudiantes, de los padres y la propia escuela en la tarea educativa.

Tabla N° 8: Experiencia profesional de los docentes

Años de experiencia	Nº de profesores
Hasta 5 años	10
Hasta 10 años	6
Hasta 15 años	3
Hasta 20 años	2
Hasta 25 años	0
Hasta 30 años	3
Hasta 35 años	6
Más de 35, menos de 40 años	3

Fuente: Expediente individual del docente. Escuela "Corazón de Jesús"

El grupo de docentes que trabajan en las aulas de la escuela, se compone de los siguientes subgrupos:

- 26 profesores de aula.
- 5 educadoras diferenciales (Pedagogía en Educación Diferencial, Necesidades Educativas Especiales, Transitorias y Deficiencia Mental con 5 años de estudio).
- 21 profesores de Educación General Básica (profesores con formación universitaria generalista, pueden hacer cualquier asignatura de currículo de enseñanza básica, con 4 años de estudio universitario).
- De los 26 docentes, 19 de ellos tienen estudios de especialización en asignaturas como se muestra a continuación:
 - 4 con especialidad, mención o pos-título en Educación Matemática.
 - 5 con especialidad, mención o pos-título en Lenguaje y Comunicación.
 - 5 con especialidad en NEE Transitorias y Deficiencia Mental.
 - 1 con especialidad en Ciencias Naturales.
 - 1 con especialidad en Educación Física.
 - 1 con especialidad en Educación Musical.
 - 1 con especialidad en Religión Católica.
 - 1 con especialidad en inglés.
 - 7 sin especialidad (Profesores de Educación General Básica)

Asistentes de aula.

Las aulas de Nivel Transición I y II, de Educación parvularia, cuentan con asistentes de aula, una en cada sala de clases. Estas personas tienen formación técnica y apoyan a la educadora en las múltiples tareas de aula: preparar material, apoyar en atender a los niños en sus aprendizajes, cuidarlos en los tiempos de recreo y de alimentación, entre otras.

Los dos primeros niveles de Educación básica, Primero y Segundo año, también cuentan con este personal, una en cada sala de clases. Las tareas que desarrollan son similares a las que realizan los asistentes de aula del Nivel parvulario.

Coordinación Técnica Pedagógica.

El equipo técnico pedagógico, lo componen tres personas, la jefe, una profesora de larga experiencia en aula, sirviendo la asignatura de Ciencias Naturales, en el centro de recursos de aprendizaje (biblioteca) y en la coordinación técnico pedagógico. Un profesor de Educación General Básica con mención en matemática, con experiencia en asesorías en la enseñanza de esta área. Una educadora de párvulos con cuatro años de experiencia en el aula y dos años de coordinadora del nivel de educación parvularia en la escuela.

Equipo Proyecto de integración escolar (PIE).

Está conformado por 5 docentes, formadas para atender las diferencias individuales de los niños en las clases de Lenguaje y Comunicación y Matemática, además, el equipo se complementa con la existencia de una psicóloga, que brinda apoyo a los niños y a sus apoderadas (normalmente son las madres que juegan el rol del apoderados de los estudiantes en la escuela). Este grupo de profesoras diferenciales, atiende un grupo de 81 alumnos y alumnas, para ello, se integran a la sala de clases y acompañan al docente apoyando a los niños que tienen necesidades educativas especiales, básicamente trastornos de aprendizaje por déficit atencional y deficiencia mental leve. El Ministerio de Educación expresa como propósito de estos proyectos lo siguiente:

*En el contexto de la Reforma Educacional Inclusiva en marcha, el Programa de Integración Escolar (en adelante PIE) es **una estrategia que dispone el sistema escolar**, con el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos y cada uno de las y los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), sean estas de carácter permanente o transitoria. A través del PIE se ponen a*

disposición recursos humanos y materiales adicionales para proporcionarles apoyos y equiparar oportunidades de aprendizaje y participación. (Mineduc, 2015)

Resultados en evaluaciones nacionales.

Socioeconómicamente los estudiantes se caracterizan por ser niños y niñas de Grupo Socio Económico (GSE) “bajo” y “medio bajo”, según la estratificación que hace el Sistema de Medición de la Calidad Educación (SIMCE²), dependiente del Ministerio de Educación chileno. Esta clasificación tiene como objetivos determinar grupos de escuelas similares, en al menos cuatro aspectos, (que se presentan a continuación) de manera que permita la comparación de los resultados académicos de los establecimientos educacionales.

Para la construcción de los grupos de establecimientos similares, SIMCE utiliza la técnica estadística de análisis de conglomerados o clusters. Este análisis consiste en dividir un conjunto de observaciones en grupos o conglomerados de tal manera que las características de interés de las observaciones en un mismo grupo sean lo más similares entre sí y que a la vez, entre grupos diferentes sean lo más distintas posible. En este caso, las observaciones son los establecimientos y las características de interés corresponden a variables socioeconómicas de sus estudiantes. (Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de educación, 2012:2)

Teniendo en cuenta los propósitos para los que fueron definidos estos grupos y la metodología empleada, se configuraron los grupos socios económicos que se muestran en la tabla siguiente:

²Su principal propósito consiste en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden.

Tabla N° 9: Grupos Socio Económicos (GSE).

GSE	Nivel	Características
A	Bajo	Nivel educacional de la madre, Nivel educacional del padre, Ingreso económico total mensual en el hogar e Índice de vulnerabilidad similar.
B	Medio-Bajo	Nivel educacional de la madre, Nivel educacional del padre, Ingreso económico total mensual en el hogar e Índice de vulnerabilidad similar.
C	Medio	Nivel educacional de la madre, Nivel educacional del padre, Ingreso económico total mensual en el hogar e Índice de vulnerabilidad similar.
D	Medio-Alto	Nivel educacional de la madre, Nivel educacional del padre, Ingreso económico total mensual en el hogar e Índice de vulnerabilidad similar.
E	Alto	Nivel educacional de la madre, Nivel educacional del padre, Ingreso económico total mensual en el hogar e Índice de vulnerabilidad similar.

Fuente: Agencia de calidad de la educación. Departamento de pruebas nacionales.

Resultados obtenidos por la escuela en las últimas evaluaciones (pruebas estandarizadas), realizadas por el Ministerio de Educación (Agencia de Calidad de la Educación) a través de las pruebas SIMCE, son los que se muestran en la tabla siguiente:

Tabla N° 10: Puntajes SIMCE. Lectura Segundo Año Básico.

Año	Puntaje
2012	239
2013	252
2014	255

Fuente: Archivos de la escuela "Corazón de Jesús"

Los puntajes de las pruebas SIMCE de cada establecimiento, es un promedio que representa el desempeño general de los estudiantes que rindieron la prueba, en cada asignatura y nivel evaluado. Así, el puntaje representa el logro de ese grupo de estudiantes. La primera vez que se usó este tipo de puntaje, se asignó un valor de 250 puntos al rendimiento promedio obtenido en el país (esto sucedió en 1999 para 4.º Año Básico y en 2000 para 8.º Año Básico). Desde ese año en adelante, el promedio nacional ha variado de acuerdo al aumento o disminución del rendimiento general de los estudiantes. Por lo tanto, se estima un puntaje aceptable los 250 puntos promedio. (Agencia de Calidad de la Educación, 2015)

Los puntajes en Lectura obtenidos en la medición SIMCE 2014, de los alumnos de 2º Año Básico, y porcentajes por Nivel de Desempeño de la escuela “Corazón de Jesús”, son los que se muestran a continuación.

Tabla N° 11: Resultados medición SIMCE 2014. Lectura en el Segundo Año:

Año	Puntaje Promedio	Niveles de desempeño	% de estudiantes
		Adecuado	38,7%
2014	255	Elemental	45,2%
		Insuficiente	16,1%

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación.

Los puntajes obtenidos por los alumnos en la última medición (2015), en 4º Año Básico son los que se muestran en la siguiente tabla.

Tablas N° 12: Resultados medición SIMCE 2015 , 4º Año Básico.

Asignatura	Puntaje
Lenguaje	255
Matemática	237
Historia	247

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación.

En la tabla siguiente se muestran los puntajes obtenidos por los alumnos de 6º Año Básico en la última medición (2015).

Tablas N° 13: Resultados medición SIMCE 2015 , 6º Año Básico.

Asignatura	Puntaje
Lenguaje	242
Matemática	236
C. Naturales	235

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación.

Otros indicadores de calidad.

Los Otros Indicadores de Calidad Educativa (OIC) son un conjunto de índices, que entregan resultados relacionados con el desarrollo personal y social de los estudiantes, de manera complementaria a los resultados de pruebas estandarizadas como SIMCE y

pruebas internacionales. Son elaborados por el Ministerio de Educación (MINEDUC) y evaluados por la Agencia de Calidad de la Educación, (2014)

En este tipo de indicadores la escuela alcanza la siguiente puntuación.

Tabla N °14: Puntajes obtenidos en los OIC

Autoestima académica y motivación escolar	72 ptos.	Similar que su GSE
Clima de convivencia escolar	70 ptos.	Más bajo que su GSE
Participación y formación ciudadana	76 ptos.	Similar que su GSE
Hábitos de vida saludable	79 ptos.	Más alto que su GSE

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación.

Infraestructura e instalaciones

En cuanto a dependencias, están distribuidas en las distintas construcciones que conforman la totalidad de la infraestructura de la escuela. Consiste en un edificio de material sólido, donde están ubicadas la oficina de inspección y dirección; tres salas de clases y biblioteca (CRA, Centro de Recursos de Aprendizaje). Las demás dependencias están construidas en madera. Las salas de clases cuentan todas con calefacción a gas, proyectores multimedia, televisor y radio. Las salas están distribuidas por asignaturas, lo que permite que cada disciplina del currículo tenga su sala, con los materiales que se necesitan para impartirla. Poseen buena iluminación que se consigue eléctricamente y con grandes ventanales.

Tabla N° 15: Dependencias. Escuela "Corazón de Jesús"

Dependencias	Cantidad	Capacidad
Salas de clase	19	30 alumnos c/una
Sala de profesores	-	
Sala PIE	1	5 profesoras
Gimnasio	-	
Patio recreativo	2	
Patio interno Pre-básica	1	
Comedor alumnos	1	90 alumnos
Comedor de profesores	1	30 profesores
Comedor de asistentes de la educación	1	15 personas
Sala de música	1	30 alumnos
Sala de arte	-	
Laboratorio de Ciencias	1	30 alumnos
Enfermería	-	
Oficina director	1	
Sala de Coord. Pedagógica	1	
Oficina Centro de padres	1	
Oficina centro de alumnos	-	
Laboratorio de informática	1	30 alumnos
Baños niñas	1	
Baños Niños	1	
Baños personal	4	
Biblioteca CRA	1	30 alumnos

Fuente: Archivos de la escuela "Corazón de Jesús"

Horarios de funcionamiento.

La escuela "Corazón de Jesús" abre sus puertas a las 8.00 de la mañana y las cierra a las 18.30 de lunes a jueves, los días viernes comienza a funcionar a las 8.00 y termina sus actividades a las 15 .45 de la tarde.

Tabla N° 16: Distribución semanal de horario de clases y recreos.

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	jueves	viernes
8.30 a 10.00					
Tiempo de recreo de 15 minutos					
10.15 a 11.45					
Tiempo de recreo de 15 minutos					
12.00 a 13.30					
Tiempo de almuerzo de 1 hora					
14.30 a 16.00					

Fuente: Archivos de la escuela "Corazón de Jesús"

Currículo

El Ministerio de Educación, estratifica la escuela como de alta vulnerabilidad. Se considera así la realidad de sus estudiantes y éstos, por las condiciones de precariedad de sus familias. Es un estado de las familias que se define básicamente por el bajo nivel socioeconómico y educativo de los padres. Ampliando un poco más la mirada, la vulnerabilidad como cúmulo de varias condiciones, abarca aspectos materiales y simbólicos; de orden objetivo y subjetivo, que normalmente debilitan las posibilidades educativas de los alumnos.

Coincidente con lo expresado, la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, organismo del Estado chileno, define la vulnerabilidad como:

Condición dinámica que resulta de la interacción de una multiplicidad de factores de riesgos y protectores, que ocurren en el ciclo de vida de un sujeto y que se manifiestan en conductas o hechos de mayor o menor riesgo social, económico, psicológico, cultural, ambiental y/o biológico, produciendo una desventaja comparativa entre sujetos, familias y/o comunidades. (Cornejo, 2005:14)

La escuela “Corazón de Jesús” tiene, actualmente, año 2015, una matrícula que alcanza a 411 alumnos. De ellos 352 (85.6%) tienen el carácter de vulnerables y sólo 59 alumnos (14.3%) con considerados no vulnerables socioeconómicamente. Los alumnos provienen de familias ubicadas en el 1º y 2º quintil de la estratificación socioeconómica (Nivel socioeconómico bajo y medio bajo), son hijos de obreros, muchas veces de familias monoparentales, madres jefas de hogar, que tiene trabajos fuera de sus casas a tiempos completos, tiempos parciales y muchas de ellas trabajan en distintos empleos temporales o estacionales.

Esta situación hace que en la escuela 321 estudiantes (78,1%) reciban alimentación, aportada por el Estado. Por otro lado, la escuela cuenta con 83 estudiantes que tienen Necesidades Educativas Especiales que son atendidos a través de un Proyecto de Integración Escolar (PIE)

La mencionada escuela cuenta con 32 profesores y una matrícula de 410 alumnos, de Transición I a Octavo Año Básico. Hay que dejar en claro que en Chile la escuela básica normalmente tiene el Nivel Pre Básico (Transición I y II; Pre Kinder y Kinder, niños de 4 y 5 años respectivamente) y Nivel Básico, que comprende los cursos de Primero a Octavo Año.

Tabla N° 17: Matrícula año 2015. Escuela "Corazón de Jesús"

Nivel	Curso	Matrícula Niñas	Matrícula Niños	Total
Transición 1	Pre Kinder	10	14	24
Transición 2	Kinder	16	11	27
Primer año	1º año A	12	13	25
	1º año B	12	13	25
Segundo año	2º año A	11	10	21
	2º año B	11	7	18
Tercer año	3º año A	10	5	15
	3º año B	13	5	18
Cuarto año	4º año A	16	12	28
	4º año B	17	10	27
Quinto año	5º año A	14	10	24
	5º año B	14	10	24
Sexto año	6º año A	8	13	21
	6º año B	13	8	21
Séptimo año	7º año A	7	12	19
	7º año B	7	10	17
Octavo año	8º año A	13	14	27
	8º año B	15	13	28
	Totales	219	190	409

Fuente: Archivos de la escuela "Corazón de Jesús"

El Currículo Escolar Chileno

En Chile el currículo escolar vigente para toda la enseñanza general básica, tiene una larga trayectoria de transformaciones, que comienza en los inicios de los años 90. “El día previo al traspaso del mando al primer gobierno de la recuperación democrática (el 10 de Marzo de 1990), el gobierno militar promulgó una ley de educación (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE)”. (Cox, 2011: 2)

La LOCE (1990) establece así:

1. Un Marco curricular de objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios: que corresponde a objetivos y contenidos anuales.
2. Planes y programas de estudio: propuesta didáctica y la secuencia pedagógica, para trabajar objetivos y contenidos definidos en el marco. Incluye orientaciones para el docente acerca de los aprendizajes esperados, ejemplos de actividades con los alumnos y también ejemplos de evaluación.

El fundamento de este cambio están en razones de tipo económicas, los importantes cambios que se comenzaron a dar en la mayoría de los países del mundo en este ámbito, obligaron a pensar en la necesidad de preparar a las personas para hacerlas competitivas productivamente; la transformaciones culturales de un mundo interconectado y la necesidad de buscar una respuesta más “formativa”, dada la incalculable cantidad de información disponible que ya no se encontraba sólo en los centros formativos, si no almacenada a disposición de la mayoría y también se encuentra en las nuevas tecnologías de información e internet.

Chile, como la mayoría de los países durante la década de los Noventa, llevó a cabo una reforma curricular integral en su sistema escolar, que buscó ser respuesta tanto al desafío de las transformaciones económicas y culturales propias de la globalización y la sociedad del conocimiento, como a las circunstancias nacionales de recuperación democrática, luego de más una década y media de autoritarismo. Cox (2006).

Unos años después el Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena, designado por S.E. el presidente de la República (1994), organismo creado con la finalidad de abrir un diálogo y diseñar las orientaciones, para lo que debería ser la nueva educación chilena, justifica el cambio apuntando lo siguiente:

La globalización de la economía, exige a los países elevar su competitividad, y la educación ha pasado a considerarse uno de los factores claves para incrementar la productividad y para agregar valor a los productos de exportación. Es por eso, que tanto las naciones en vías de desarrollo como las que se encuentran en avanzadas etapas de industrialización, hoy día están revisando y haciendo un examen crítico de sus sistemas educativos.

Como se puede observar, en esa época la mirada de quienes observaban la educación era indudablemente una mirada hacia la producción y el desarrollo económico del país. Declaraba también, que los estudiantes deberían acceder al conocimiento de manera que pudieran poseerlo y desarrollar algunas áreas como la creatividad, para dar respuesta a las demandas de la producción. Esto queda refrendado en el texto siguiente:

En la sociedad industrial, marcada por la usina, el alto horno y la línea de montaje, las exigencias básicas de la educación no iban más allá de un nivel de alfabetización compatible con la comprensión de procesos mecánicos elementales y repetitivos. En la era postindustrial, en cambio, el conocimiento y la creatividad son fundamentales, para generar permanentemente nuevos productos y servicios. Así, cobran importancia creciente la capacidad de innovación, y la de manejar un pensamiento abstracto y traducirlo a los términos de la informática. (Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación. 1994)

Después de varias reformas parciales y ajustes ocurridos en la segunda mitad de los años noventa y casi hasta el final de la década de los 2000, entra en vigencia en el año

2009, una nueva ley, la Ley General de Educación (LGE).

La Ley General de Educación, define que la educación básica se orienta hacia la educación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual. Los Objetivos de Aprendizaje Transversales se han reorganizado en las Bases Curriculares en función de estas dimensiones señaladas en la ley. (LGE, artículo 9)

Ley General de Educación genera también, la creación de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, a partir de esta nueva institucionalidad surge la necesidad de definir estándares de aprendizaje que se vienen a materializar en las actuales bases curriculares de la educación chilena.

Criterios orientadores de la bases curriculares

La construcción de estas bases se fundamenta en los siguientes criterios y orientaciones:

1. La finalidad de toda educación es ofrecer al estudiante la posibilidad de desarrollar todas sus capacidades de forma integral y de acuerdo a su edad, en el ámbito de lo moral, lo espiritual, lo intelectual, lo afectivo y lo físico. Los objetivos comprende tanto los conocimientos como las habilidades y las actitudes que necesitan adquirir los alumnos y las alumnas para desenvolverse en distintos ámbitos de su vida.
2. La Educación Básica tiene como objetivo entregar a los estudiantes aprendizajes que les permitan adquirir paulatinamente la necesaria autonomía para participar en la vida de nuestra sociedad. Estos aprendizajes pertenecen tanto al dominio cognitivo como al dominio de los valores, las actitudes y los hábitos.
3. En el ámbito cognitivo, esta autonomía requiere que los estudiantes comiencen a construir una comprensión del mundo y a desarrollar las facultades que les permitan acceder al conocimiento en forma progresivamente autónoma y

proseguir con éxito las etapas educativas posteriores. Ello exige, en primer lugar, que dominen la lengua hablada y escrita; es decir, que aprender a leer y a comprender información de diversos tipos, y a comunicarse con claridad en forma escrita y oral. Implica también, de manera prioritaria, que usen el lenguaje de las matemáticas, sus conceptos, sus procedimientos y su razonamiento, como herramientas para entender el mundo y para actuar frente a problemas cotidianos. El logro de otros aprendizajes, relativos al mundo de lo natural, lo social y lo tecnológico, dependen fuertemente de las dos áreas anteriores.

4. La Educación Básica debe dar la oportunidad a los alumnos para que desarrollen las actitudes y las virtudes necesarias para participar responsable y activamente en una sociedad democrática y libre. En sus objetivos, las Bases Curriculares evidencian oportunidades para que los estudiantes adquieran un sentido de identidad y de pertenencia a la sociedad chilena, adquieran valores y normas de convivencia pacífica, reconozcan sus derechos y los de los demás, adquieran habilidades que permiten conocer y comprender a los otros, y desarrollen la responsabilidad y la perseverancia en el trabajo.
5. Es igualmente relevante para un desarrollo completo que los estudiantes adquieran habilidades interpersonales, como las habilidades de colaboración, comunicación y trabajo con otros para manejar y resolver conflictos y para tomar decisiones sobre aspectos diversos de la vida diaria. También se espera que, en esta etapa, los alumnos comiencen a ejercitar su iniciativa y su capacidad de emprender proyectos con creatividad, esfuerzo y constancia.
6. Un papel fundamental de la Educación Básica es lograr que los estudiantes adquieran una disposición positiva hacia el aprendizaje; esto implica desarrollar la curiosidad y el interés por observar y comprender la realidad natural y social que los rodea, aprender a hacerse preguntas, buscar información y utilizar la propia iniciativa para resolver los problemas. Los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares se han construido considerando que los conceptos aprendidos y los temas tratados despierten interés y sean significativos para los niños y las niñas. De esta manera

aprenderán a pensar por sí mismos, obtendrán confianza respecto de sus capacidades, podrán ser más creativos al pensar y al actuar, y más autónomos frente al conocimiento.

7. El rápido ritmo de cambio en el conocimiento y el aumento del acceso a la información requieren que el currículo asigne importancia al desarrollo de capacidades necesarias para que los jóvenes puedan desenvolverse en la sociedad del siglo XXI. El presente documento sienta las bases para que los estudiantes aprendan a buscar, seleccionar, estructurar y evaluar información, y comiencen a aplicar un pensamiento crítico y una actitud evaluativa, reflexiva y analítica frente a la profusión de información.
8. Un desarrollo integral comprende también la sensibilidad artística y la apreciación de las artes como modo de expresión personal y como reconocimiento de nuestro patrimonio cultural. Es igualmente relevante que los niños aprendan a cultivar actitudes y hábitos de cuidado del cuerpo y de actividad física conducentes a una vida sana, y que adquieran las necesarias habilidades funcionales para aprender, informarse y comunicarse por medio de las tecnologías disponibles.
9. En relación con el aprendizaje, la premisa que orienta estas Bases es que el alumno necesita elaborar una representación personal del objeto de aprendizaje. Solo construyendo su propio significado, será posible que utilice con efectividad ese conocimiento, tanto para resolver problemas como para atribuir significado a nuevos conceptos. El conocimiento se construye de modo gradual sobre la base de los conceptos anteriores. Este carácter acumulativo del aprendizaje influye poderosamente en el desarrollo de las habilidades del pensamiento.

Una revisión general de estos principios en los cuales se fundamenta el currículo escolar chileno, nos permite observar que se apunta a aspectos centrales de la educación de los estudiantes, como lo son:

1. Formación integral: incluye lo moral, lo espiritual, lo intelectual, lo afectivo y lo físico.
2. La autonomía: que incluye competencias comunicacionales y uso del lenguaje oral y escrito.
3. Las actitudes: para la participación ciudadana colaborando, resolver conflictos y tomar decisiones y emprendimiento de proyectos (creatividad, esfuerzo u constancia)
4. El aprendizaje: desarrollo de la curiosidad, aprender a formularse preguntas, buscar información y desarrollo de la iniciativa.
5. Buscar, seleccionar, estructurar y evaluar información, pensamiento crítico y una actitud evaluativa, reflexiva y analítica frente a la información.
6. Actitudes y hábitos de cuidado del cuerpo y de actividad física conducentes a una vida sana, y aprender a informarse y comunicarse por medio de las tecnologías.
7. Construcción de significados propios, tanto para resolver problemas como para atribuir significados nuevos.

Perfil del estudiante

Al mismo tiempo Ley General de Educación, define un perfil del estudiante. Este perfil contiene las siguientes características:

Tabla N° 18: Perfil del estudiante.

		Implica	Les permitirá
1	INQUISITIVOS	Investigar, explorar conceptos, ideas y problemas significativos utilizando las tecnologías entre otros medios.	Lograr un aprendizaje profundo y desarrollan un entendimiento interdisciplinario que les permitan entender y actuar en el mundo.
2	EQUILIBRADOS	Practicar hábitos de práctica de Educación Física y salud	Lograr el bienestar propio y de los demás.
3	REFLEXIVOS	Pensar y aprender de sus propios procesos y experiencias.	Evaluar y entender sus fortalezas y limitaciones para apoyar su aprendizaje y desarrollo personal
4	ABIERTOS DE MENTE	Entender y apreciar su propia cultura, y sus historias personales, valorando el pertenecer a la nación chilena.	Conocer y ser abiertos a otras culturas y puntos de vista, valores y tradiciones de otras personas y comunidades.
5	PENSADORES	Pensar en forma reflexiva, aplican habilidades de pensamiento crítico y creativo.	Reconocer y enfrentar problemas, para la formulación de proyectos y tomar decisiones razonadas y éticas.
6	AUDACES	abordan situaciones desconocidas sin ansiedad	Tener confianza para explorar nuevas ideas
7	COMUNICADORES	Entender y expresar ideas e información con eficacia y creatividad, en castellano u otro idioma en distintos modos de comunicación.	Trabajar efectivamente, con esfuerzo, perseverancia y de buen grado en colaboración con otros.
8	RESPETUOSOS Y EMPÁTICOS	Mostrar empatía, compasión y respeto hacia las necesidades y sentimientos de otros.	Reconocer los deberes y derechos y sus responsabilidades.
9	CON PRINCIPIOS	Comprenden los principios del razonamiento moral	Tener integridad y sentido de la justicia

Fuente: Ministerio de Educación, 2015.

Por otro lado las Bases Curriculares contienen definiciones claves como: objetivos de Aprendizaje (OA), habilidades, conocimientos y actitudes.

Objetivos de Aprendizaje (OA):

Definen los aprendizajes terminales esperables, para cada año escolar, en una asignatura determinada. Remiten a habilidades, actitudes y conocimientos que los alumnos deben aprender.

Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT)

Derivan de los Objetivos Generales de la ley y se refieren al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los estudiantes. Tienen un carácter más amplio y general y su logro depende de la totalidad de los elementos que conforman la experiencia escolar. No están asociados a una asignatura en particular.

Las habilidades:

Son capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Una habilidad puede desarrollarse en el ámbito intelectual, psicomotriz, afectivo y/o social.

Los conocimientos:

Son redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones. La definición contempla el conocimiento como información (sobre objetos, eventos, fenómenos, símbolos) y como comprensión, es decir, la información integrada en marcos explicativos e interpretativos mayores, que dan base para discernimiento y juicios.

Las actitudes:

Son disposiciones aprendidas para responder, de un modo favorable o no favorable, frente a objetos, ideas o personas, tienen componentes afectivos, cognitivos y valorativos, que inclinan a las personas a determinados tipos de acciones.

Énfasis generales:

- Enriquecer y ampliar su capital cultural.
- Entregarles herramientas para el siglo XXI aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir
- Generar en los alumnos motivación, ansias de aprender, una base sólida para continuar estudiando.
- Enfocar los aprendizajes hacia la aplicabilidad y la resolución de problemas de la vida
- Entregar herramientas a los docentes para trabajar un aprendizaje profundo, significativo , para la vida e integral
- Atender a distintas formas de aprender, de entender el mundo y la cultura, y de expresar ideas y emociones
- Asegurar un aprendizaje integral, que otorgue valor al desarrollo de los valores y actitudes, a las artes, la educación física y la tecnología

Las Bases Curriculares vigente en el sistema escolar chileno se fundan también en cuatro conceptos centrales:

Tabla N° 19: Conceptos centrales de las bases curriculares.

1. Aprendizaje significativo	2. Aprendizaje para la vida e integral	3. Aprendizaje profundo	4. Currículo como apoyo a la gestión pedagógica
Curiosidad, motivación e interés por el conocimiento Importancia transversal del lenguaje Importancia de los conocimientos previos Aprendizaje significativo de acuerdo a su edad y contexto	Importancia de todas las dimensiones del aprendizaje (conocimientos, habilidades y actitudes) Enriquecer capital cultural para la equidad Herramientas para participar en la sociedad Comunicación	Pensamiento sustentado en el desarrollo de habilidades y conceptos esenciales Pensamiento crítico Pensamiento creativo Metacognición Conexiones entre las asignaturas	Desempeños observables que facilitan la planificación y el monitoreo Múltiples formas de realización Reducción del currículo: foco en ideas centrales Flexibilidad (respeto al 30% de libre disposición y planes de estudio anuales)

Fuente: Ministerio de Educación, 2015.

Finalmente el ordenamiento de la Ley General de Educación, establece un plan de estudio para toda la enseñanza básica, que contiene las siguientes asignaturas:

1. Lenguaje y Comunicación
2. Lengua Indígena
3. Idioma Extranjero, Inglés (obligatorio a partir de 5 básico)
4. Matemática
5. Ciencias Naturales
6. Historia, Geografía y Ciencias Sociales
7. Artes Visuales
8. Artes Musicales
9. Educación Física y Salud
10. Tecnología
11. Orientación
12. Religión

Este plan básico, tiene al menos tres versiones más, dependiendo de la jornada escolar (con o sin jornada extendida) y si tiene o no la asignatura Lengua Indígena.

El currículo de Educación General Básica, es mucho más que lo que hasta aquí se ha mostrado. Evidentemente cada asignatura tiene sus planes y programas, para cada uno de los niveles que componen la educación básica del país. Lo que se ha pretendido, es mostrar resumidamente aquellos aspectos formativos declarados, que permitan comparar y levantar conclusiones en análisis de los datos recogido para la presente investigación.

Capítulo II

Marco Teórico

La importancia del lenguaje en el proceso educativo.

“El lenguaje resulta fundamental porque es el instrumento con que configuramos el mundo...”. (Maturana, 2010)

Sin lugar a dudas el hecho educativo es un acto conversacional, es un acto que está mediado por el lenguaje. Freire (1969: 52) afirma, “la educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es transferencia de saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados”. Dos hechos se destacan aquí: la educación como comunicación, que nos hace preguntarnos por el contenido de esa comunicación, su forma (su estructura). Si consideramos el contexto de la sala de clases, surgen otros dos hechos igualmente importantes: quiénes hace y quién predomina en dicha interacción. Pero más que eso, si nos enfocamos en el docente, surgen nuevas preguntas: de dónde habla el que habla, el que guía la comunicación, el diálogo, la conversación; qué modalidades del habla utiliza para el diálogo educativo. El segundo hecho, tiene que ver con los significados, los sentidos, los valores que los hechos, los acontecimientos, las actitudes de personajes estudiados, incluidas las de los propios actores de la interacción, tienen y se traspasan mutuamente a través del acto comunicativo en las conversaciones intra-aula. Sabido es, que toda apuesta didáctica y metodológica en la enseñanza, conlleva ciertos valores y significados que no siempre se advierten y por lo tanto, quedan en el trasfondo de la interacción verbal, cuestión que hace preguntarse por la significativa importancia que tiene el lenguaje, el discurso docente, las conversaciones en el aula.

El lenguaje revela pero también oculta, hace que en lo conversado aparezcan zonas de luz y zonas de sombras. Hay siempre en toda conversación una que es pública y otra que es privada (Echeverría, 2002:248), una consciente y otra no consciente que hasta permanece oculta para propio hablante.

Llamativamente, los hablantes parecen ser escasamente conscientes de <<las cosas que hacen con palabras>> (Austin, 1962) Indudablemente, saben que hablan y son relativamente capaces de reconocer qué han dicho (aspecto locutivo), pero su conciencia de la fuerza de sus palabras en el acto llevado a cabo

al hablar (aspecto ilocutivo) y de sus efectos (aspecto perlocutivo) es bastante restringida. (De la Cruz, Scheuer y Huenten en Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y De la Cruz: 2012:189).

Ante esto aparecen nuevas preguntas, por ejemplo: ¿qué pasa cuando como docentes, no somos conscientes de nuestra postura existencial al hablar? ¿qué sucede cuando no nos preguntamos por el enorme poder de la palabra y del lenguaje? ¿qué acontece en los estudiantes con nuestro lenguaje en su aprendizaje, en su formación como seres humanos?

“La conversación es algo que nos resulta tan familiar que tendemos a creer que no esconde ningún secreto”. (Tusón, 2010:31)

Aquello que diariamente vemos en las aulas y que reconocemos como proceso de enseñanza-aprendizaje, sucede dado que hay permanentes intercambios conversacionales, entre quien guía el proceso y quienes desarrollan actividades que les permiten aprender. Así el lenguaje, especialmente el lenguaje verbal, se transforma en el instrumento o el medio principal, a través del cual, se hace la enseñanza. Más aún, cuando en muchas aulas persiste el modelo de enseñanza que se sustenta en que en la sala de clases, hay una persona que enseña y otras que aprenden; más aún, cuando se entiende que lo que los estudiantes deben aprender es conocimiento, la transmisión de tal conocimiento es una consecuencia lógica y la comunicación oral el medio por el cual se hace esa transmisión.

Así, la palabra, el diálogo, las conversaciones están siempre presentes en la interacción que se da en la sala de clases. Y no puede ser de otra manera, es a través de este medio, sea cual sea el rol que el docente quiera jugar frente a sus alumnos, que realizan las el proceso de enseñar y aprender.

Otro aspecto importante de las conversaciones, es el que nos muestra Maturana (2001:65), cuando define lo que para él es una conversación. Todo acto conversacional, tienen siempre dos componentes que se entrelazan, el lenguaje propiamente tal y el

emocionar, toda conversación se da “entre el lenguajear y el emocionar”.

Maturana, en esta cita no pone ante otra realidad presente en el hablar: el emocionar. Tal como lo hicimos con la afirmación de Freire para educación, no hacemos preguntas para este nuevo elemento constitutivo del conversar. Al respecto, con nuestras palabras, con nuestro discurso, ¿qué emociones provocamos en los otros, qué provoca el docente en sus estudiantes? ¿Emociones expansivas que abren la ambición de aprender, de saber, de auto-realizarse, en la búsqueda y producción del conocimiento, o por el contrario, hacemos que los estudiantes se suman en emocionalidades como las de la resignación, de desconfianza en ellos mismos y la auto-marginación de algún tipo de proceso que le aporte en la búsqueda de sentido, y en ganar consciencia (De La Herrán, 1998) ¿qué provocan las palabras del docente en los niños que sufren marginación social y cultural, en aquellos que más necesitan reafirmación?

Lo dicho adquiere mayor sentido si admitimos que los seres humanos vivimos en el lenguaje (Maturana 2001; Echeverría 2002). A través del lenguaje nos constituimos en los seres humanos que somos, construimos nuestro mundo, establecemos nuestras relaciones, coordinamos acciones con otros, convivimos con otros. Para Maturana (2001:18):

Educarse constituye en el proceso en el cual el niño o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el otro en el espacio de convivencia.

De acuerdo o no con esta definición de lo que es educar, queda claro que un aspecto esencial del educar y más específicamente del enseñar, es la convivencia de dos o más personas, cualquiera que estas sean, nos educamos siempre, aprendemos siempre en la interacción, en el estar activamente con otros. Ahora, toda convivencia se da en un todo complejo, mediado por el lenguaje.

Frente a esto, el mismo Maturana (2001:17) declara:

El lenguaje como fenómeno, como un operar del observador, no tiene lugar en la cabeza, ni consiste en un conjunto de reglas, sino que tiene lugar en el espacio de relaciones y pertenece al ámbito de la coordinaciones de acción como un modo de fluir en ellas.

Así, la convivencia en la sala de clases es un espacio de coordinación de acciones para el aprendizaje, y genera un tipo de conversaciones o diálogo pedagógico que tiene características que lo hacen distinto a otras interacciones verbales, especialmente, si éstas se dan con contextos distintos al del aula. Estas características se pueden resumir en:

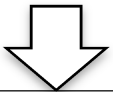
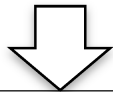
- a. Las interacciones al interior de la sala tiene una fuerte presencia de lo verbal.
 - b. Están traspasadas por el hecho de que se entiende que en la sala de clases alguien enseña (sabe) y otros aprenden.
 - c. Las conversaciones se dan dentro de una distribución desigual del poder.
 - d. Las conversaciones en la sala de clases se dan en un contexto en que las partes aceptan tácitamente (o algunas veces consensuadas) ciertas convenciones.
- (Vásquez, 2010)

La misma autora nos presenta el siguiente cuadro comparativo entre discurso conversacional y discurso pedagógico, esto es entre el diálogo fuera del contexto de la sala de clases y diálogo didáctico del aula.

Tabla N° 20: Discurso convencional – Discurso pedagógico.

Discurso conversacional	Discurso Pedagógico
Distribución desigual de la información. Intercambio de información desconocida no predecible.	La persona que enseña monopoliza casi toda la información. La información suele ser predecible para quien enseña.
Elección libre del interlocutor y de la posibilidad de intervenir o no. Elección del registro y contenido.	La persona que enseña suele elegir al interlocutor, demuestre éste la intención de hablar o no; determina el tema.
Mutuo control de la conversación: no sólo reaccionamos a lo que nos dicen, sino que determinemos qué seguir diciendo.	Los estudiantes -por lo general- dicen lo que creen que esperamos que nos digan. Si la reacción no coincide con las expectativas, se rechazan y se sigue

Tanto el acuerdo como el desacuerdo (parcial) son estrategias de cooperación para mantener el discurso.	indagando hasta obtener la respuesta deseada.
Se negocia el significado de lo que no se comprende: Se pide aclaraciones Se confirma la comprensión Se controla la comprensión.	La confirmación de la comprensión se asume a través del silencio y quien controla la comprensión es la persona que enseña; por lo general, después de ciertas explicaciones o trozos de discurso expositivo. La pregunta ¿Me entienden? o ¿Me explico? no controla la comprensión (a lo sumo la global), sino que es una estrategia para cambiar de tema o continuar monologando.
No es absolutamente explícito. Por eso genera procesos de inferencia que nos permiten interpretar el mensaje en forma apropiada o de lo contrario se ponen en marcha mecanismos para reaccionar frente a lo inesperado.	Es con frecuencia híper-explicito en la forma y contenido. No sólo nos esforzamos por simplificar el código para ponernos a la altura de la competencia lingüística de los estudiantes, sino que hasta pretendemos que haya una relación lógica -cuanto más obvia, mejor- entre las partes del discurso.
Se produce dentro de restricciones temporales muy concretas. Se habla dentro de un tiempo que se acepta como "normal", de lo contrario el silencio se interpreta como desacuerdo, inseguridad, duda, incomodidad, etcétera.	El tiempo NORMAL no existe. Se ha institucionalizado otro tiempo "más largo" que no se interpreta como en la realidad.
Se reelabora el discurso del interlocutor: a) se incorpora lo dicho anteriormente, b) hay repeticiones parciales, c) se parafrasea, d) se comenta, e) se expande, y f) se elabora.	Es, por lo general, abrupto. Las intervenciones son escuetas. Es un lenguaje poco redundante. Las repeticiones de quien enseña están vacías de función (Ecoitis vulgaris: muchos maestros repiten cosas que los estudiantes ya saben o se repite como recurso didáctico, como sinónimo de práctica).
Intervenciones por turnos y espontáneas. Quienes no intervienen lo hacen por razones personales de falta de interés o información de contenido pertinente. La interrupción es una regla del juego.	Los estudiantes que intervienen lo hacen por motivaciones extrínsecas (las notas), porque manejen recursos para intervenir en una conversación. Quienes no intervienen suelen hacerlo por las razones contrarias: inseguridad, miedo al ridículo.
Formalmente se caracteriza por: a) ser un discurso extenso cuya unidad es la cláusula coordinada, b) la presencia de construcciones elípticas, c) la abundancia de pausas, vacilaciones, falsos comienzos, gambitos, etcétera; d) el uso frecuente de recursos de cohesión cuya función difiere de la que cumplen en el lenguaje escrito. Lenguaje no "correcto" pero apropiado.	Frases simples, yuxtapuestas. Frases completas. Pausas en el momento inadecuado o demasiado largo. Ausencia de gambitos. Pocos elementos de cohesión. Lenguaje correcto pero no apropiado.

La autocorrección es el modelo más frecuente para adaptar el mensaje al nivel de la comprensibilidad.	La autocorrección se refiere más a la forma que al contenido y a menudo aparece como repetición después de la intervención de quien enseña.
	
Coopera Evalúa (acuerdo/desacuerdo) el contenido. Negocia el significado. Empatiza (por razones personales o ideológicas)	Domina (código/tema) Juzga (aprueba/desaprueba), especialmente la forma Controla la comprensión. Empatiza (alienta, tolera, lisonjea, por razones didácticas).

Fuente: Vázquez, G.: El discurso pedagógico: las preguntas.

Lo anterior está claramente expresado cuando Vázquez (2010: 306) define el discurso pedagógico como:

*La interacción verbal que se produce entre la persona que enseña y la que aprende en el contexto formal de la clase, un contexto que se caracteriza, fundamentalmente, por la distribución **desigual de poder / saber** que existe entre ambas y por la presencia de convenciones mutuamente aceptadas.*

Conviene aquí aclarar que cuando hablamos de dialogo, conversación y discurso pedagógico, lo hacemos consciente de los matices y diferencias que existen entre estos conceptos.

Es frecuente encontrar que, cuando se habla de las interacciones verbales de aula, se utilice el concepto de discurso. Preferimos usar los términos diálogo o conversación, por abarcar de mejor manera lo que sucede en el aula. En este contexto, son valiosas los aportes de Maturana (2001), el emocionar, generación de mundos; Echeverría (2009), el escuchar que está muy ligado al indagar y coordinación de acciones.

En relación a las conversaciones Echeverría (2002), aclara:

En la comunicación, por lo tanto, no se da el hablar sin el escuchar y viceversa. Cuando el hablar y el escuchar están interactuando juntos, estamos en presencia de una «conversación». Una conversación, en consecuencia, es la danza que tiene lugar entre el hablar y el escuchar, y entre el escuchar y el hablar. Las

conversaciones son los componentes efectivos de las interacciones lingüísticas -las unidades básicas del lenguaje. Por lo tanto, cada vez que nos ocupamos del lenguaje estamos tratando, directa o indirectamente, con conversaciones.

Por su parte Maturana (2015) afirma: “Por esos sostengo que una conversación es una generación de mundos con el otro. Mundos compartidos con otro. Mundos de interjetividad. De coherencia de haceres...”. Así, los estudios de las conversaciones didácticas, han venido desde de inicios de la segunda mitad del siglo pasado. Los lugares o países donde han aparecidos son diversos como, también son diversos los investigadores, los enfoques teóricos desde donde arrancan las investigaciones, los modelos investigativos y los objetos específicos de estudio.

Desde la década de los setenta, el discurso del aula se ha estudiado desde diferentes enfoques teóricos: los análisis lingüísticos (Sinclair & Coulthard, 1978, Christie, 2002), los análisis sociolingüísticos (Cazden, 1991, 2001; Lemke, 1997) y los planteos sociopolíticos (Bernstein, 1990, 1994, 1998), por mencionar algunos enfoques representativos que resultan relevantes en función de este trabajo. (Álvarez, 2008)

Álvarez (2008) nos presenta una reseña que se resume en el siguiente cuadro:

Tabla N° 21: Estudios del lenguaje en el aula: Enfoques teóricos.

Enfoque teórico	Representante	Modelo	Material investigado	Foco de interés
Los análisis lingüísticos	Sinclair y Coulthard 1978 Christie 2002	Descriptivo	Intercambio entre profesor y alumno, y analizaron la estructura subyacente de ese intercambio.	Modelo de interacción: IRE I = inicio del docente R = respuesta del alumno E = Evaluación del docente o modelo IRF I = <i>Iniciación</i> R = <i>Response</i> F = <i>Feedback</i>
Análisis socio lingüísticos	Cazden 1991, 2001 Lemke 1997	Descriptivo	Interacción en el aula	Tres funciones: Proposicional: información Social: Creación y mantenimiento de la función social. Expresiva: de la identidad y actitudes del hablante.
Planteos sociopolíticos	Bernstein 1990,1994, 1998	Descriptivo	Discurso pedagógico Interacción en el aula	Multifuncionalidad del lenguaje en el aula. Dos tipos de discursos:

				Instruccional y Regulatorio.
Comunicativo-interactivo de la argumentación	Plantin 1996, 1998 ^a , 1998b	Análisis del discurso en la interacción	La clase, el dialogo, la argumentación en los desacuerdos	Lo argumentativo nace cuando se manifiesta una oposición discursiva

Fuente: Forma y Función, 21, pp 13-34 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21911525002>

A esto se puede agregar una característica que considero de la mayor relevancia en el contexto de la sala de clases. En las conversaciones de cualquier tipo, las personas que participan, están constantemente enviando y recibiendo distintos tipos de mensajes de contenidos distintos, que ambos participantes no los visualizan. Sabemos que quien habla, habla de algo, pero también quien habla, lo hace de su particular punto de vista. Cada cual habla, no sólo lo que debe transmitir como contenido expreso de la relación didáctica, además cada quien habla desde particular “modo de estar en el mundo” y particularmente su forma de estar en el mundo de la educación, de la pedagogía, de la enseñanza. Cada uno de nosotros, cada educador habla desde su historia, desde los sistemas de los cuales ha formado parte, desde su emocionalidad (estados de ánimos), desde (o con) las distinciones que hace, desde sus relatos, desde los juicios que hace de la vida (Echeverría, 2009), cada educador cuando habla, habla desde sus creencias, desde sus teorías implícitas, desde sus concepciones (Pozo et al., 2012).

Cuando afirmamos que cada docente, habla desde su emocionalidad, desde sus estados de ánimos es importante traer a colación la investigación realizada en docentes latinoamericanos de Rojas y Gaspar (2006).

Al respecto ellos sostienen que tres son los estados de ánimos en el que se encuentran los docentes de Latino América: la resignación que se traduce en “los niños no aprenden, no hay mucho que hacer”, el resentimiento generado por considerar un “trato injusto hacia ellos” y el desaliento que tiene como consecuencia “bajas exigencias” hacia los alumnos.

Sabemos también que la emocionalidad (Maturana, 2001; Echeverría, 2002; Rojas y Gaspar, 2006):

- Nos predisponemos para la acción.
- Afecta nuestro desempeño.
- Contribuye a definir lo que es posible o imposible para nosotros.
- Es constitutiva del comportamiento humano: siempre estamos en una emoción.
- Es contagiosa: la emoción de una persona genera la misma en las personas que están a su lado.
- Fluye de un estado a otro, es cambiante. De la tristeza a la alegría y de esta a otras emociones.
- Se vincula con el tiempo y con el espacio.
- Afecta y es afectada por las conversaciones.
- Todos tenemos un repertorio emocional que hemos aprendido.
- Hay emociones positivas y negativas.
- Las positivas abren mundos, mejoran la convivencia y el entorno.
- Las negativas, restringen el mundo y son tóxicas.

Por otro lado, consideramos lo afirmado por De La Herrán (2013) sobre la superficialidad de la formación docente y de la práctica docente referido a que éstas están atravesadas por la falta de **conciencia** del profesor -entendida como aquella “capacidad que nos permite darnos cuenta de la realidad exterior e interior” (Damasio, 2010, en De La Herrán 2013:209) que nos orienta “al conocimiento o visión intelectual de lo exterior y del propio conocimiento para la mejora personal y social” (De La Herrán, op. cit.); por el **egocentrismo** -concebido como “fuente y resultado de inmadurez (personal, institucional, social, etc.) compuesta por una amalgama de apariencias, recuerdos y ambiciones aparentemente útiles. (De La Herrán, op.cit.); por la **inmadurez personal** -que pedagógicamente se puede originar en el egocentrismo y la falta de conciencia-, la falta de **autoconocimiento** -concebido como el conocimiento de nuestro yo esencial o nuestra identidad real, nuestro verdadero ser, el yo profundo, la identidad universal- y la falta de un reconocimiento de **la humanidad como**

realidad universal -como aquello que tiene que ver con el estado original o universal del ser humano al comienzo de la vida y fuente de identidad social del ser humano-.

En resumen, si el lenguaje es el medio a través del cual se realizan las conversaciones aúlicas, si este no es neutro (Freire, 2013), si siempre cuando se habla, se habla de distintas situaciones (las distinciones, los sistemas, la historia, las narrativas, etc.) si al hablar, lo hacemos desde un trasfondo emocional (hablar es actuar y las emociones son disposiciones para la acción), si los docentes latino americanos, viven en estados emocionales poco favorables a la enseñanza, si a los docentes les falta conciencia, reducir el egocentrismo, si les falta madurez personal y autoconocimiento, si les falta reconocimiento de la humanidad universal, entonces cabe preguntarse ¿cuál es el discurso o el tipo de conversaciones que se dan en la interacción de aula? ¿qué transmite el docente en el diálogo pedagógico? ¿cuál es la modalidad del habla (Echeverría, 2009) que prevalece en las salas de clases? ¿qué efectos pueden tener las conversaciones en los alumnos? ¿abren o cierran espacios para el aprendizaje, para la creatividad, para actuar, para el autoconocimiento, para la autonomía, etc.?

“La conversación es algo que nos resulta tan familiar, que tendemos a creer que no esconde ningún secreto, incluso hay quien puede pensar que dedicarse a analizar las conversaciones tiene escaso interés”. (Tusón, 2010:31)

“Dijo Neill (1997) que el ego es común en profesiones que, como la docente, se basan en la comunicación. Hemos observado que su incidencia es mayor si, además, la interacción es asimétrica y se asienta en una relación de poder, control o influencia” (De La Herrán, 2013.)

Desde la óptica de la estructura, la distribución de los tiempos y el carácter de la interacción del docente con el estudiante, es interesante rescatar algunos hallazgos de los cuales dio cuenta la investigación en este campo. Sinclair y Coulthard (1975, en Alvarez 2008:16), como ya se mostraba en uno de los cuadros precedentes, llegaron a determinar un ordenamiento prototípico de la interacción que consiste en: Iniciación – respuesta – feedback (IRF)

1. Iniciación (del profesor)
2. Respuesta (del alumno)
3. *Feedback* o retroalimentación (del profesor).

Esta estructura de la interacción, hace suponer que los tiempos y turnos en la interacción, se determinan según las partes de la clase y es coherente con el cuadro siguiente que muestra (Camacaro, 2010) los porcentajes del tiempos de interacción, de los cuales hacen uso el docente y el estudiante, según estudio realizado por esta autora en Venezuela.

Tabla nº 22: Turnos en la interacción en el aula.

Los turnos de palabra son las intervenciones a las que tienen acceso los interlocutores, por ello constituyen un rasgo lingüístico de importancia para el estudio de la imagen y de las relaciones de poder.			
	Docente	Alumno	Resultado
Número de turno	48,57% de las intervenciones	51,43%	Distribución equilibrada
Número de palabras	82,27% de palabras por turno	17,73%	Marcada desigualdad
tiempo	79,69% tiempo de duración en el turno	20,31%	Significativa desigualdad
Tipos de turno	77,47% de las intervenciones del docente constituyen turnos nucleares (desarrollo de un tópico)	22,53% de turnos nucleares	El docente tiene más turnos nucleares: es quien aporta la información y desarrolla el tema.
	7,60% de los turnos insertos (indican seguimiento de discurso, monitorear)	92,40% de los turnos insertos	El alumno tiene más turnos insertos: ayuda a estructurar la interacción, pues se ciñe a la secuencia impuesta por el docente.
Tipos de paso	68,13% de los pases requeridos, del turno de la palabra (pregunta directa)	31,87%.	La diferencia es relevante y muestra el modo en que se produce el cambio de hablante en el corpus estudiado.
	pases consentidos 30,10%. (el oyente interviene sin que se le solicite)	69,90%	

Fuente: Camacaro (2010)

En la tabla se muestra una realidad en la interacción verbal en el aula, que dice relación con la asimetría de dicha interacción. Queda claro que dicha asimetría hace también que sea el docente quien tiene la palabra, con la cual, ordena, instruye, pregunta, aprueba, desaprueba, en resumen abre y cierra la clase, es decir, tiene el poder. La tabla deja claro este aspecto de la interacción, situación que abre más interrogantes respecto a qué se hace con la palabra, con las conversaciones en la sala de clases. La

interacción descrita en la tabla da a mostrar una interacción supuestamente pasada de moda, muy distinta a la que promueven los actuales sistemas educativos y los más eficaces modelos de interacción en el aula. En nuestra realidad, nos atrevemos a decir, perfectamente vigente en un significativo número de aulas.

La interacción de este tipo dice mucho de control, de imposición, hasta de autoritarismo y su efecto se asemeja a lo que Bernstein (1993:139) llama control simbólico o “medio a través del cual la consciencia adopta una forma especializada y distribuida mediante formas de comunicación que transmiten una determinada distribución del poder y las categorías culturales dominantes”. En este sentido el mismo autor le asigna a la escuela y la acción docente, un carácter de reproductor de la relaciones sociales de la comunidad.

Tabla N° 23: Tipos de comunicación en el aula.

Comunicación Predominante Autoritaria	Comunicación Predominante Conciliadora
<ul style="list-style-type: none"> • Práctica unidireccional. • Trabajo individual. • Ambiente pasivo. • Rol de conductor de contenido. • Justificación de práctica. • Lenguaje verbal imperativo. • Comunicación no verbal: posturas desafiantes, miradas fijas, volumen alto y distancia. • Relación básicamente asimétrica vertical y autoritaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica feedback. • Trabajo grupal colaborativo. • Ambiente participativo. • Rol de guía de aprendizaje. • Discurso coherente. • Lenguaje verbal aseverativo, expresivo. • Comunicación no verbal: posturas de apertura y afecto, cercanía, sonrisas, miradas atentas a las respuestas de los alumnos, ritmo lento. • Relación más simétrica sin perder autoridad.

Fuente: Jessica Cabrera. (2003)

Ahora, ¿qué pasa cuando los estudiantes tienen determinadas condiciones que de alguna manera, hace sospechar que la interacción puede ser de un desequilibrio mayor? ¿qué ocurre cuando quienes se educan provienen de un determinado sector sociocultural? ¿qué visiones instala el profesor en las cabezas de este tipo de estudiantes? ¿qué efecto tienen las conversaciones con poca consciencia, con altos niveles de ego, con autoritarismo, en alumnos socioculturalmente más desfavorecidos?

Al respecto, interesa mirar algunos efectos en determinadas áreas de la personalidad de quienes viven en situación de carencia socioeconómica. Estefanía y Tarazona (2003) puntualizan algunos efectos de la pobreza en la psicología de quienes la padecen. En la tabla siguiente se muestran resumidamente las áreas y las características relacionadas a cada una de estas, en las personas que viven en pobreza:

Tabla N: 24: Características psicológicas de las personas que viven en pobreza.

Área	Características
Lenguaje	Lenguaje verbal limitado, simple y directo.
Dimensión temporal	Dirigida, en gran proporción, sólo al presente, dejando al pasado y futuro de lado por influencia de experiencias frustrantes y dolorosas;
Locus de control	Creencia de que los factores externos los controlan.
Actitud fatalista	Supone que la vida y sucesos de un individuo están determinados ineludiblemente por el destino, siendo imposible cambiar el curso de los acontecimientos.
Rasgos depresivos	Las adolescentes de nivel bajo nivel socioeconómico se caracterizan por una mayor inclinación a la depresión, al pesimismo y a la tristeza, en comparación con las mujeres de los grupos altos y medio. A su vez, los varones muestran disposición sumisa dependiente y conformista, son serios y taciturnos.
Desesperanza aprendida	Se caracteriza por la creencia de que los eventos son inevitables, no haber esperanzas de cambio y considerar que no se puede hacer nada para escapar del destino.

Fuente: Estefanía y Tarazona (2003)

Ante este interesante cuadro de características interesa destacar algunas dimensiones que parecieran tener, para la formación de la persona de los estudiantes, mayor relación con las modalidades de habla:

Dimensión temporal: Si en esta dimensión las personas que viven en pobreza se centran en gran medida en el presente, resulta absolutamente importante que el docente busque las formas de que los alumnos visualicen otros escenarios para ellos en el futuro. Ayudarlos a que se proyecten primero en lo educacional como personas y luego como futuros integrantes de la sociedad, es de gran importancia.

Locus de control: Posiblemente una de los mayores impedimentos para que las personas se desarrollen sea la creencia de alguien maneja sus vidas. Normalmente se observa que las personas consideran que existe un locus de control externo que es

quien gobierna su existencia. En una escuela, en un aula, con altos índices de proposición, lo más probable es que los estudiantes sientan que necesariamente, sus vidas son dirigidas por otros.

Actitud fatalista: se relaciona con lo expresado en el área anterior ya que la creencia es que quien gobierna y determina la vida es aquello que está fuera del individuo, el destino. Esto, sostienen los autores, generan estados depresivos, conformismo y una desparanza que se transforma en la creencia de que no se puede escapar del destino.

Queda demostrado, a través de este enfoque que las conversaciones en el proceso formativos y especial aquellas que se dan en el aula, son de vital importancia para todos los estudiantes y mucho más para los estudiantes cuya situación sociocultural es menos favorable.

El lenguaje como acción

En el siglo recién pasado se hizo consenso general en el ámbito de las ciencias sociales, la importancia del papel que juega la interacción de los hablantes con el medio en la creación de los significados, tanto a nivel personal (subjetiva) como a nivel del colectivo (intersubjetiva). Son muchas las investigaciones, en distintos campos, en que el lenguaje, el habla, las conversaciones, la interacción, se han puesto como foco, para explicar el comportamiento humano. (Echeverría 2002, 2009a, 2009b, 2001; Tusón 2010; Maturana 1991)

Analizando lo expresado por estos autores, se estima que los códigos culturales se concretizan, se hacen tangibles, en la acción humana. Con dichos códigos el sujeto, las personas (el profesor y el estudiante) interpretan, estructuran y transforman el medio, transforman la realidad y crean nuevos mundos, nuevas realidades teniendo siempre la palabra, el habla como elemento fundamental de la realidad creada. (Villalta y Marco, 2009).

Echeverría (2002), confirma lo expresado en el párrafo anterior, afirmando que los seres humanos somos seres lingüísticos. A modo de enunciados establece tres postulados básicos:

Primer postulado.

Interpretamos a los seres humanos como seres lingüísticos. El lenguaje es lo que hace de los seres humanos el tipo de seres que son. Nosotros los humanos somos seres que vivimos en el lenguaje. Es decir, hay lenguaje -y en mi opinión así surge evolutivamente en algún momento hace más de un millón de años en la historia del hombre- cuando los participantes de un dominio lingüístico, usan palabras (coordinación conductual primaria) al coordinar sus acciones sobre las distintas circunstancias que sus coordinaciones conductuales primarias configuran, las que así aparecen por primera vez señaladas como unidades independientes, esto es, como objetos. De esto resultan, por una parte, la producción de un mundo de acciones y objetos que solo tienen existencia y significado en el dominio social en que surgen y por otra, la producción de la auto- observación, que nos lleva a distinguarnos como objetos a nosotros mismos y a nuestras circunstancias, en la reflexión que constituye la auto-conciencia como fenómeno que también tiene existencia y sentido solo en el dominio social. (Maturana, 1985)

Segundo postulado.

Interpretamos al lenguaje como generativo. El lenguaje no sólo nos permite describir el mundo exterior o dar cuenta de lo que sucede en nuestro mundo interior, el lenguaje no es pasivo. No solo permite hablar de las cosas, por el contrario el lenguaje hace que se produzcan nuevas realidades, posibilitan que las cosas sucedan.

El lenguaje, por lo tanto, no sólo nos permite describir la realidad, el lenguaje crea realidades. La realidad no siempre precede al lenguaje, éste también precede a la realidad. El lenguaje postulamos, genera ser. ... Al postular que el lenguaje es generativo estamos sosteniendo que el lenguaje es acción. (Echeverría, 2002:34)

Sin lugar a dudas, según lo expresado por algunos autores, no es difícil constatar que, en la historia personal, grupal, organizacional e incluso a nivel de sociedades los acontecimientos han cambiado la dirección, dado a que alguien dijo o declaró algo. En algún momento alguien declaró la libertad de cierto tipo de personas y la realidad personal cambió para quien lo dijo, pero por sobre todo, para quienes fueron dirigidas esas palabras, en otros los gobiernos, las autoridades de cualquier ámbito, los directivos de organizaciones, los directivos de instituciones educativas, etc. han declarado y con esas declaración han cambiado el curso de los acontecimientos. ¿Cuántas veces el profesor cambió la vida de algún estudiante solo con declarar lo bueno o lo malo que era éste en algunas de las tareas o materias que enseñaba?. El docente con la palabra, hace que en las vidas de sus educando pasen cosas, muchas veces impensadas, para él y para el propio alumno. El lenguaje tiene el poder de crear nuevas realidades.

Tercer postulado.

Interpretamos que los seres humanos se crean así mismos en el lenguaje y a través de él. Los seres humanos, las personas, tomando en cuenta la serie de condicionamientos que tienen y a los cuales está sujetos, llámense sociales, históricos, biológicos y naturales, se crean y se recrean a sí mismos. Los sujetos estamos siempre en constante evolución, en constante recrearse. No somos los mismos desde que nacemos hasta la edad adulta, tampoco de ésta al fin de nuestros días. Nada hay en la vida de los niños, de los estudiantes que les imposibilite este cambio, para bien o para mal. Este proceso de recreación lo permite el mismo sujeto, dado que es capaz de hacer uso de la fuerza generativa del lenguaje. A través del lenguaje, el hombre se recrea, genera nuevas identidades para sí mismo, a través de los juicios que se hace, de las narraciones que se cuenta, de las declaraciones que hace, de lo que se propone e indaga de sí mismo. El propio sujeto es un espacio de posibilidades para sí mismo. “En el ser humano, la creatura y el creador se unen” (Echeverría 2002: 36)

Con la noción de *juego del lenguaje* desarrollado, el filósofo austríaco L. Wittgenstein, ubica al lenguaje más allá de su papel descriptor de mundo, para entenderlo como

generador de mundo. El lenguaje es acción que constituye al sujeto. En la misma dirección apunta la noción de *acto de habla*, desarrollada por los filósofos Austin y Searle, que profundiza en el carácter pragmático, interaccional e intencional del lenguaje. (Villalta y Marco, 2009)

Echeverría (2002) sostiene que a partir de las ideas sobre el lenguaje planteadas por los filósofos Wittgenstein (1953), Austin (1982) y Searle (1994) toma fuerza el considerar el lenguaje como acción. Ellos, John L. Austin (actos del habla) primero y luego John R. Searle establecen la primera relación entre lenguaje y acción; entre lenguaje y generación de realidades. Estos dos autores llegan a establecer una categorización de los actos del habla en cuyo centro está, precisamente, el poder de la palabra en la transformación y generación de realidades distintas a la que existían al momento de hacer uso la palabra.

Según Austin (1982), existen tres niveles en los cuales se pueden categorizar los actos de habla, teniendo para él, la más alta relevancia, aquello que denomina "acto ilocutivo". Este nivel se da en la medida en que la enunciación constituye, por sí misma, cierto acto, entendido como transformación de las relaciones entre los interlocutores o con los referentes. Un ejemplo, son los actos del habla como "lo prometo" o "acepto", en ambos actos estamos, a la vez que hablando, realizando el acto. La propuesta del filósofo austriaco se completa de la siguiente manera:

- **Acto Locutivo:** es aquel acto que llevamos cabo al decir algo. En este caso el enunciado es una *locución*. Ej.: "Mi profesor me dijo: 'haz tu tarea'".

- **Acto Ilocutivo:** es la intención que está contenida en el enunciado; ésta actúa como una fuerza en el interlocutor, (*fuerza ilocutoria*), y producirá un efecto en él. Ej.: "Mi profesor me ordenó que hiciera mi tarea".

- **Acto Perlocutivo:** es el efecto que el enunciado produce en el interlocutor, la respuesta o consecuencia de lo dicho. Ej.: "Mi profesor consiguió que yo hiciera mi

tarea".

Searle (1994), quien estudio los análisis de Austin sobre los enunciados que remiten a una acción o "performativos", se enfocó en los actos ilocucionarios, es decir, en aquellos actos que se realizan diciendo algo. A partir de ahí, concibió la idea que oraciones con equivalente contenido proposicional, pueden tener distinta fuerza ilocucional, dependiendo de si se presentan como una afirmación, una interrogación, un mandato o un deseo.

Una segunda clasificación obedece al hecho de que no siempre nos damos a entender ante los demás o ante nosotros mismos, no siempre comprendemos lo que nos dicen. Si pensamos en la intención de quien pronuncia o lleva cabo el acto de habla, si pensamos en la intención del hablante, podemos distinguir otros dos tipos de actos de habla:

Actos Directos: son aquellos actos del habla en que la intención de quien habla se expresa de manera clara y explícita, y por lo tanto el receptor no tienen dificultad para entender. Ej.: "¿Me prestas tus apuntes? Quiero hacer una fotocopia de ellos".

Actos Indirectos: en estos, la intención no es explícitamente expresada, al contrario de los directos, necesitan de la interpretación del interlocutor. Estos actos pueden llevar a confusión o malos entendidos. Ej.: Dice: "Creo que me falta materia para el examen". Cuando en realidad quiere decir: "¿Me prestas tu cuaderno? Quiero fotocopiar tus apuntes".

Una tercera clasificación surge de la finalidad con que utilizamos los actos de habla. Según la finalidad de estos se conforman los siguientes tipos:

Asertivos o representativos: quien habla afirma o niega algo. Dice algo acerca de los hechos o realidades, y cuando lo dice lo hace según lo que conoce, o lo que cree que es verdadero. Ej.: "Mejoró el aprendizaje de los alumnos".

Expresivos: El enunciado expresa un estado ánimo, una emocionalidad o un estado físico. Ej.: "No tengo ganas de ir a la clase".

Directos apelativos: quien habla busca obtener una respuesta determinada del interlocutor, hacer que actúe de una determinada manera, convencerlo de una idea o lograr que entregue una información, esto ocurre cuando preguntamos, solicitamos algo u ordenamos. Ej.: "Por favor deja tu puesto y acércate".

Compromisorios: el sujeto hablante se compromete a realizar algo.
Ej.: "Yo me haré cargo de los materiales para la clase".

Declarativos: Son aquellos por medio de los cuales, el hablante, al hablar genera un cambio en el estado actual de las cosas. Implica tener un grado autoridad que le da poder para hacer algo por medio de su sentencia. Ej.: "Te declaro reprobado en mi asignatura".

Las clasificaciones de los actos de habla apuntados, nos permiten dimensionar lo que podemos hacer con las palabras, lo que podemos hacer con el lenguaje. Con las palabras podemos hacer que cambie la realidad, podemos hacer que surjan nuevas cosas, que sucedan nuevos acontecimientos, como también podemos hacer que otras cosas no pasen. Con el lenguaje, con el habla, con la palabra el sujeto se constituye, se forma individual y socialmente, también con la palabras nos formamos unos a otros en la convivencia, en la interacción formal e informal, en la escuela o fuera de ella, en la sala de clases, entre profesores y estudiantes o en cualquier otro espacio donde se dé el encuentro entre los individuos.

Como dice Reyes (1990, en Tusón, 2010:11), "somos lo que hablamos y nos hablan y también lo que nos hablamos a nosotros mismos. Somos prisioneros libres, creadores creados, dueños esclavizados de nuestras capacidades lingüísticas"

Las conversaciones.

El término conversar procede del latín conversari, 'convivir', termino formado por cum, 'con' y versare, 'dar vueltas'. Se puede decir, que la conversación es la acción cooperativa a través de la cual los miembros de un colectivo, reducen la incertidumbre, coordinan las acciones que aseguran la convivencia, consolidando identidad y pertenencia. (Villalta, 2009)

Conversar es una de las actividades más típicamente humana. Nos distingue de otros seres. Es una práctica social, por medio de ella se expresan y se hacen posibles otras acciones. A través de las conversaciones llevamos a cabo nuestro ser social, nos comunicamos con los demás, compartimos inquietudes, conocimientos, proyectamos, influimos en otros, mostramos nuestro mundo y ayudamos a construir el mundo de otros.

El docente con la palabra alaba a sus alumnos, les reconoce sus esfuerzos, les corrige, les orienta. Con la palabra y la conversación les muestra escenarios posibles, espacios donde ellos actúan y pueden llegar a actuar. Les muestra aprendizajes, los aprendizajes que han logrado, como también espacios en los cuales ellos deben aprender.

La sala de clases, es el lugar donde ocurre de manera organizada el encuentro entre el docente y los alumnos. Es el lugar donde a través de la palabra y las conversaciones se van configurando los mundos de significados de los estudiantes y del propio docente por intermedio de lo dicho por ambos. Lo anteriormente dicho queda muy bien expresado en el siguiente texto del profesor Von Zuben (en De Morais, 1986: 127) :

La "sala de clases" es, ante la emergencia del concepto, el horizonte de mis posibles, el momento revolucionario en la vida del individuo, lugar existencial que conforma, con otras dimensiones de la existencia, la trama de la historia social de los individuos. Sala de clases: Espacio revolucionario, espacio plural de libertad y del diálogo con el mundo y con los otros. Para el niño, en el "salón de clases" nuevas mediaciones surgen, las contradicciones se presentan, encantos y evidencias son destruidos, momentos de crisis, de ruptura con lo que es familiar. Sala de clases: evento de revolución constante. Revolución, no como

un movimiento de liberación, sino como un acto histórico que va más allá de la liberación para fundar la libertad; esta fundación es el único medidor capaz de medir su éxito.

Las modalidades del habla.

“Cuando examinamos el fenómeno del habla, podemos hacer muy diversas distinciones en su interior. Una de ellas alude a lo que llamamos modalidades del habla” (Echeverría, 2009a:211). El mencionado autor continuando con la línea planteada por J. Austin y J. Searle, en el estudio del lenguaje, sostiene que el lenguaje es acción y así como hay actos de habla, hay también modalidades del habla. Cuando hacemos uso del habla, lo podemos hacer para proponer o indagar.

Cuando proponemos ponemos de manifiesto nuestra forma de pensar, de observar, de hacer sentido individual. Expresamos lo que creemos o lo que queremos. Cuando indagamos buscamos acercarnos para conocer el pensar, la forma de cómo el otro hace sentido de las cosas, de las situaciones, del acontecer.

Proponer.

Según el diccionario de la RAE (2012), define el término proponer (del lat. proponere) como: “manifestar con razones algo para conocimiento de alguien, o para inducirle a adoptarlo” o también como, “determinar o hacer propósito de ejecutar o no algo”. Es en este sentido que lo utilizaremos para nuestra investigación. Echeverría (2009a: 211) sostiene que “hablar es una acción y toda acción remite siempre a la diada de la inquietud y el deseo”. Deseo que en el proponer consiste en que otro realice algo, ejecute alguna tarea o responda de alguna determinada forma ante la exposición de nuestros propósitos.

En el presente apartado se trabajará principalmente con este autor (Echeverría 2002; 2009a; 2009b), en lo que se refiere a las dos modalidades del habla: Proponer e indagar.

Cuando hacemos una **proposición** a alguien, la inquietud del orador al hablar es la de dar a conocer un deseo y en segundo término, es mostrar su manera particular de observar las cosas. Es importante aquí, hacer un paréntesis de algo que merece una especial atención. Ese algo está relacionado con aquella parte que nos parece sospechosa del lenguaje, aquella capacidad que nos da y que nos hace desconfiar del hablar humano y mucho más, del hablar del docente que tiene la delicada tarea de formar a otros seres humanos: cuando hablamos mostramos nuestra particular manera de observar las cosas. ¿el docente de enseñanza básica, está consciente de esto? ¿cuál es su visión de las cosas que está entregando a los estudiantes? ¿qué espacios emocionales o de posibilidades está llenando de buenos mensajes y qué de mensajes inhibidores, contrario, por ejemplo, a la creatividad, al desarrollo de la conciencia?. Esto se comentará más adelante.

Nuevamente apoyado en Echeverría (2009a), decimos que cuando alguien propone, relata sus experiencias, emite sus propias opiniones, sugiere determinados cursos de acción, toma determinadas decisiones y generalmente hace alguna petición. Todo esto, teniendo como telón de fondo sus propias inquietudes. Por lo tanto, la modalidad del habla del proponente, es un hablar auto referido. “En su hablar, el individuo habla desde sí mismo y su habla revela su propia individualidad” (op cit, 212)

Indagar.

Indagar. (Del lat. indagāre). Intentar averiguar, inquirir algo discurriendo (considerar detenidamente una cosa para llegar a comprenderla) o con preguntas. (RAE, 2012).

Cuando intentamos averiguar, inquirir algo, al igual que en el proponer, no dejamos de hacerlo motivados por la inquietud y el deseo, sólo que la inquietud es diferente. No se busca que alguien realice algo, por el contrario, se busca que el otro se exprese, diga lo que piensa, lo que siente, lo que conoce, en definitiva, buscamos conocer mejor al otro.

En el indagar nos abrimos al otro para conocerlo, para saber y comprender lo que piensa, para acceder al espacio en el cuál se sitúa al hablar. El indagar permite a quien indaga conocer las inquietudes del otro, descubrir los significados que este le atribuye a las cosas, abrir y mostrar espacios de acción y aprendizaje. Permite también, que quien es indagado, descubra otras formas de actuar, otros aprendizajes posibles, que no tenía y que puede llegar a tener.

En la indagación, nuestro hablar, por lo tanto, busca hacer hablar al otro. En este sentido, por lo tanto, la indagación es un hablar al servicio de la escucha del otro (escuchar al otro). Tal como lo hemos dicho: la indagación es un hablar que tiene como objetivo escuchar. Esto es lo que la mueve. Y hablamos, por cuanto sospechamos que de no hacerlo, de no indagar, es posible que el otro calle aspectos de sí mismo que nos interesa conocer. (Echeverría, 2009a:212)

Cuando un sujeto propone, en cualquier contexto, lo que se muestra son los muchos aspectos que conforman el observador que ese sujeto es. Se entiende como observador, no a una determinada persona, el profesor o el alumno, sino que “al sentido que ese sujeto confiere a acontecer”. (Echeverría, 2009a: 27)

*Se trata de la manera **como** interpretamos la situación que enfrentamos. Las acciones que emprendemos dependen de las interpretaciones que realizamos sobre lo que está sucediendo. A partir de una determinada interpretación, emerge un conjunto de acciones posibles, pero simultáneamente se excluyen otras. (Echeverría, 2009a:27).*

Por el contrario, cuando alguien indaga lo que se muestra, lo que se revela es su interés por saber algo del otro o de los otros: sus inquietudes, sus intereses, sus formas de hacer sentido, los significados que atribuye a las diversas situaciones. En nuestra práctica, poco vemos de esa forma de relacionarnos con los alumnos. Poco conocemos a los estudiantes en un sentido más profundo, más allá de elementos básicos y evidentes de su identidad pública. Como es poco lo que conocemos de sus interpretaciones, de los sentidos que atribuyen a las situaciones que han vivido, de los sentidos que atribuyen a los aprendizajes y las materias que les enseñamos.

Indagar, sostiene Echeverría (2009a), busca conocer al otro en:

- Sus inquietudes.
- Sus experiencias.
- Sus opiniones, sus pensamientos.
- Sus cursos de acciones, sus repertorios de acción.
- Sus decisiones, el sustrato, la base de ellas.
- Conocer de dónde se generan sus decisiones (muy ligado esto a la formación, más allá de la instrucción)
- Sus necesidades de aprendizaje. Lo que le falta aprender, lo que aún necesita aprender.
- Sus aprendizajes posibles.
- Sus ámbitos de aprendizaje en los cuales le es posible aprender.

Indagar, implica adentrarse en el misterio del ser humano. Adentrarse en el mundo del niño, del adolescente, del aprendiz, del ser humano carente, precario, desvalido (de conocimientos, de autoconocimiento, de autoconciencia), también se indaga para mostrarle y hacerlo descubrir sus posibilidades, sus fortalezas, sus capacidades, lo que tiene y lo que le falta. Hacer que descubra sus capacidades y las posibilidades que le ofrece su entorno, en el particular periodo de tiempo histórico y social que le toca vivir.

Escuela como espacio para las modalidades del habla .

¿Qué pasa en la escuela? ¿qué modalidad del habla se utiliza más, el indagar o el proponer? ¿qué se gana y que se pierde con una y otra? ¿qué gana y que pierde el profesor, el estudiante cuando se privilegia una o la otra? ¿Qué resultados obtenemos de ambas modalidades?

Cuando indagamos en los estudiantes, lo podemos hacer en dos ámbitos distintos: en el de sus propios saberes cualquiera sea la vía por la cual los han adquirido (saberes

curriculares) y en sus particulares formas de comprender, de situarse ante el aprendizaje, ante sus propias posibilidades como persona en el proceso de formación.

*"Toda indagación abre caminos y conduce a dominios que, sin ella, nos serán muy difícil alcanzar. A través de la indagación, despejamos, limpiamos, avanzamos hacia nuevos territorios. Pero todo ello lo hacemos con el propósito no sólo de ver cómo caen nuestros presupuestos originales, sino de estar en condiciones de sostener algo más sólido, algo que muy posiblemente antes no podíamos sostener. En rigor, para mejorar nuestra capacidad de proponer. Nuestro interés por alcanzar proposiciones más rigurosas y poderosas es lo que, en último término, justifica y valida la propia indagación. Por lo demás, **toda indagación**, para hacerse, para poder formularse, requiere de puntos de apoyo, requiere de proposiciones que, aunque provisionarias y conjeturales, permitan levantar esas preguntas y no otras". (Echeverría, 2009a: 214)*

Lo dicho se puede representar de la siguiente manera:

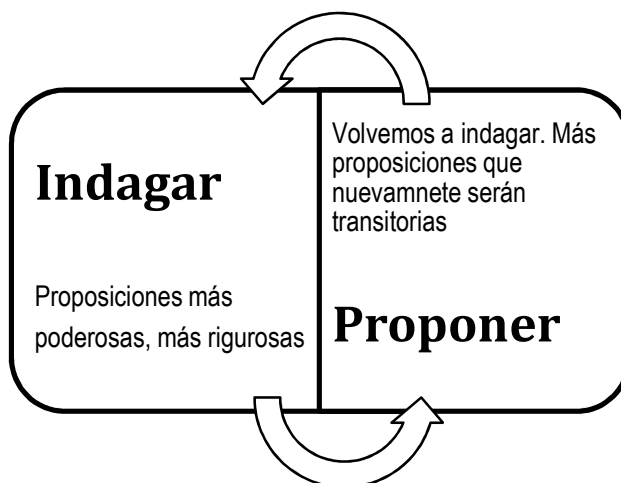


Figura N° 2: Relación entre proponer e indagar. Elaboración propia.

Somos herederos de una larga historia en que la indagación ha estado postergada. El plantear preguntas para buscar respuestas no es una práctica muy frecuente en las aulas; ni del profesor y como consecuencia, tampoco del alumno. En las aulas se premian las respuestas correctas. Acostumbramos a nuestros estudiantes a contestar preguntas, al extremo, que podemos lograr tener estudiantes expertos en contestar preguntas, mucho más aún, cuando desde hace un tiempo, se ha privilegiado exámenes estandarizados de preguntas con respuestas específicas. En Chile, hasta el mismo

sistema escolar se mide a través de la capacidad que logran los alumnos de responder preguntas.

Es decidior lo que nos muestra Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y De la Cruz (2006: 193) cuando nos dice que de 2.721 actos de habla en 22 clases registradas el 42 por ciento son actos como:

Ordena la gestión social, de forma directa o indirecta: 430 actos

Ordena acciones en la ejecución de la tarea: 300 actos

Indaga datos (sólo datos): 284 actos

Confirma datos: 123 actos

Los mismos autores continúan diciendo:

“la preeminencia de estas combinaciones revela una modalidad de enseñanza frecuentemente controlada por el profesor mediante la provisión de instrucciones e informaciones fragmentadas y la reiteración de la supervisión (...), en sintonía con la concepción de la enseñanza como instrucción” (op. cit. 193)

Lo que percibimos o advertimos de lo que nos presentan los autores, es que la indagación que realizan los profesores en el estudio citado, corresponde a una indagación de hechos, saberes y procesos que no alcanzan la profundidad que le damos al hecho indagativo. El nivel de tales indagaciones, hechas por el profesor, queda de manifiesto en los siguientes apuntes (op. cit. 192)

1. Indaga, promoviendo procesos de reconocimiento: Pregunta acerca de un referente externo, sea fenoménico o simbólico. (“quién trajo goma”; “qué número es este”)
2. Indaga, promoviendo procesos de evocación: pregunta por un conocimiento que puede ser recuperado como episodio vivido. (“qué hicimos ayer”; “qué significa las montañas limpias”)

3. Indaga, promoviendo procesos de anticipación, imaginación, deducción, inferencia: pregunta por un conocimiento que puede ser generado o desencadenado por el alumno a través de procesos mentales elaborativos.

En nuestro sistema escolar se promueve la indagación en el área de la ciencia, que está referida fundamentalmente a la búsqueda de respuestas a hechos o fenómenos que el docente pone para que los estudiantes busquen la explicación, aplicando el método científico. Se aplica fundamentalmente en el área de las ciencias naturales. Se entiende la indagación como: un estado mental caracterizado por la investigación y la curiosidad. Indagar se define como “la búsqueda de la verdad, la información o el conocimiento”. (Educrea, 2015)

En esta área el proceso indagativo se caracteriza de la siguiente manera:

- Permite la participación activa de los estudiantes en la adquisición del conocimiento,
- Ayuda a desarrollar el pensamiento crítico,
- Facilita la capacidad para resolver problemas y
- Otorga mayor habilidad en los procesos de las ciencias y las matemáticas en los estudiantes,
- Guía a los estudiantes a formar y expresar conceptos por medio de una serie de preguntas y permite que la tecnología enlace a los estudiantes con la comunidad local y mundial.

De nuevo, este concepto de indagación no alcanza la profundidad que deseamos darle en el proceso formativo de los estudiantes. Y no lo alcanza por estar enfocado a la adquisición de conocimiento de los hechos y fenómenos propios del área de la ciencia. Lo que busca es respuestas en relación a esto hechos o fenómenos.

Necesitamos una indagación llevada a cabo por el profesor y el estudiante, enfocada al

conocimiento y la formación de ambos. Aquella que les permita todo cuanto hemos dicho, transformando el proceso de aprendizaje en un proceso formativo del ser humano.

Echeverría (2009a; 217) nos dice: “cada aprendizaje es, de hecho, un desplazamiento hacia un lugar en el que cabe esperar no sólo nuevas respuestas, sino también la emergencia de nuevas preguntas”. Nuevas respuestas y preguntas a la propia condición de los cada uno de los alumnos en su proceso de crecimiento y formación como los seres humanos que están llamados a ser.

Lamentablemente, pareciera que lo que más abunda en nuestras escuelas es el sentido común. Sin que nos demos cuenta, que con ello sepultamos cualquier intento de cuestionarse y preguntar por la situación que el otro-estudiante esté viviendo.

El sentido común nos proporciona un orden que nos ayuda a orientar nuestras vidas en determinadas direcciones. Pero, en rigor, el sentido común no es sino aquel lugar en el que dejamos de hacernos preguntas, en el que detenemos nuestras ansias indagativas, en el que el poder cuestionador del pensamiento opta por descansar. (Echeverría, 2009a: 220).

Por último, como seres humanos tenemos opciones. El profesor en el aula y en su vida también las tiene. El docente en el desempeño de su función tiene estas opciones y además, la tarea de ofrecerlas a sus alumnos y haciendo con ello un mejor trabajo formativo.

El docente que privilegia la proposición, se ve condicionado a caminar una por la inautenticidad, su voz se confundirá con voces ajenas, será eco nunca voz propia.

Afortunadamente, existe la otra opción, que favorece el crecimiento y la autenticidad. Esa opción es la indagación. A través de ella tenemos la posibilidad de hacer de nuestras vidas una instancia de búsqueda que nos haga asumir el carácter provisorio de nuestras certezas, que nos permite revisar nuestras interpretaciones, cambiarlas

por otras más poderosas, que nos permite descubrir, aprender, transformarnos en personas diferentes.

El profesor que vive y hace vivir a sus estudiantes en la indagación permite en su vida personal y en la de sus alumnos construir caminos para generar sentido, nuevos significados , nuevas interpretaciones que les permitirán a ambos un mejor sustento para sus vidas.

Capítulo III

Marco Metodológico

Enfoque de la investigación.

En general no hay una sola concepción de la realidad, ni una sola forma de acercarse al mundo con el propósito de conocerlo y explicarlo. Esto definitivamente determina la forma como se hace la investigación en cualquiera de los ámbitos del conocimiento científico. Dentro de los múltiples enfoques, existen dos que conviene comentar, para situar la presente investigación: el racionalista-cuantitativo y el naturalista-cualitativo. Cada uno de ellos con una especial forma de entender y de acercarse a la realidad que pretende conocer. Cada uno de ellos tiene concepciones o presupuestos de orden ontológico, epistemológico, axiológico y metodológico distintos, que los hacen particulares.

Así puede verse en el siguiente cuadro comparativo, elaborado con los aportes de Creswell (1998) en Vasilachis de Gialdino, 2006:43-44) y Pérez (2001:33), que muestra las que para los autores son diferencias de ambos modelos:

Tabla N° 25: "Diferencias en las concepciones de los modelos cuantitativo y cualitativo"

Tipo de presupuestos	Concepción Racionalista - cuantitativo	Concepción Naturalista - cualitativo
Lo ontológico. (Lo relacionado con la naturaleza de la realidad)	Postula la objetividad como criterio de verdad. El investigador debe ser independiente. La realidad es algo dado, estático que puede fragmentarse en partes para su estudio. Las realidades observables, medibles y cuantificables. (incluido el mundo social)	La realidad es construida por las personas de la situación que él analiza. Por ende, existen múltiples realidades: la de esos actores, la del investigador, la de los que leen o interpretan el estudio.
Lo epistemológico (La relación del investigador con lo estudiado)	Epistemológicamente aboga por la unidad (unicidad) del método científico. Busca explicar, controlar, y predecir los fenómenos. Generaliza los resultados a partir de una muestra significativa. Busca un conocimiento sistemático, comprobable y comparable, medible y replicable.	El investigador trata de minimizar la distancia entre él y quienes forman parte de su investigación. El individuo es un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte significados. La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis. Intenta comprender la realidad. Describe el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento. Profundiza en los diferentes motivos de los hechos.

		No busca generalizaciones, busca comprender. Parte de la realidad para construir los significados que permitan comprenderla.
Lo axiológico (El rol de los valores en la investigación)	Se preocupa de buscar la eficiencia y el incrementar el corpus de conocimiento.	Axiológicamente, no deja de reconocer la influencia de los propios valores del investigador en el proceso de investigación.
Lo metodológico (La relación con el proceso de investigación)	Su metodología es hipotética-deductiva (métodos cuantitativos y estadísticos) Metodológicamente adopta el método de las ciencias naturales. Los procedimientos: el control experimental, la observación sistemática del comportamiento y la correlación de variables	A nivel metodológico: Trabaja inductivamente. Prefiere las diferencias particulares antes que las generalizaciones. Desarrolla categorías a partir de los informantes antes que presuponerlas al comienzo de la investigación. Describe en detalle el contexto del estudio y regresa al campo revisando sus interrogantes y las respuestas que ha obtenido.

Fuente: Vasilachis de Gialdino (2009: 43-44) y Pérez (2001: 33)

Ambos enfoques epistemológicos, ampliamente difundidos y utilizados en la ciencia en general, en las ciencias sociales y de la educación en especial, pueden utilizarse separados o en combinación. Hoy, en especial en las ciencias sociales, se busca investigar trabajando con técnicas asimilables a ambos enfoques. Se considera que cada enfoque se puede asociar a objetivos distintos, compatibles y complementarios, y que en investigación científica su conjunción puede ser aplicable. Una investigación con base en la complementariedad de enfoques y técnicas de producción y recogida de datos y análisis de datos, puede generar resultados que la hagan ganar en rigor y validez, especialmente en el ámbito de las ciencias sociales, donde los fenómenos a estudiar no son difíciles de controlar. Por lo tanto, en el campo de la investigación cuantitativa, los datos duros productos de procesos estadísticos, necesitan ser interpretados para llegar a descripciones más significativas. El uso de métodos y técnicas de uno u otro enfoque es lo que se ha dado en llamar “complementariedad metodológica”. Al respecto del debate producido en la comunidad científica, Pérez (2001:16) comenta:

Progresivamente se han ido apagando las voces que discutían la legitimidad de los métodos inspirados en las corrientes naturalistas y la teoría crítica para la obtención del conocimiento, trasladando el debate a la

discusión sobre si es o no posible cierta unidad o complementariedad entre enfoques o paradigmas o si, por el contrario, son totalmente irreconciliables, dado que parten de supuestos en radical oposición.

Hoy tal discusión se ha desvanecido casi por completo, son muchos los metodólogos y científicos que admiten dicha complementariedad metodológica, como una opción deseable, normal, desde la perspectiva del compromiso con el conocimiento del investigador. Al respecto, Páramo y Otálvaro (en Hashimoto, 2013:153), señalan que:

Si bien es cierto que muchas de las técnicas de recolección de información pudieron surgir de las visiones que tenemos del mundo (posturas epistemológicas), estas técnicas no tienen un compromiso ineludible con la perspectiva que se tiene de la investigación hoy día. Para el investigador es importante reconocer que las técnicas, tanto cualitativas como cuantitativas, pueden usarse conjuntamente con el argumento que el uso combinado de técnicas de recolección y análisis de información aumenta su validez, concepto no exclusivo de la investigación tradicional, y contribuye además a la solución de problemas, cuando se trata de investigación orientada a la transformación de la realidad.

Teniendo en cuenta las ventajas de la complementariedad metodológica – objetivos múltiples, vigorización mutua de los tipos de métodos y mejores posibilidades de triangulación Cook y Reichardt, (en Pérez, 2001:61) – en la presente investigación se utilizaron técnicas e instrumentos de recolección de datos pertenecientes a ambos enfoques: cuestionario, grupo focal y observación no participante.

Dentro del enfoque cualitativo y dada la finalidad que se persigue en la investigación y el tipo de realidad investigada, pareció coherente utilizar el estudio de caso como el método para abordarla. El estudio de caso, permite saber o conocer la forma como funciona el o los casos específicos, lo que a su vez, posibilita levantar hipótesis y explicaciones que llevan a la comprensión de las relaciones y del caso en general. La investigación con estudio de casos responde a un diseño perteneciente a la investigación cualitativa, utilizado con frecuencia para comprender el caso en profundidad, sea este de la realidad social en sus múltiples manifestaciones: laboral, educativa, etc.

Para Yin, (en Barrio del Castillo, González, Padín, Peral, Sánchez y Tarín) “el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas”. Para Stake (1999) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad es circunstancias concretas.

Pérez (2001:85) respecto al estudio de caso dice: “puede definirse como una descripción intensiva, holística y un análisis de una realidad singular, un fenómeno o unidad social” menciona también que los estudios con este método son “particularistas, descriptivos y heurísticos”.

Particularista: El estudio de caso busca reflejar la peculiaridad y la particularidad de la situación estudiada, para ello hace uso de la descripción densa y lo más fiel posible del caso investigado.

Descriptivo: Lo que finalmente busca un estudio de caso es una pormenorizada descripción del propio caso. Implica consideración del contexto y las variables que definen la situación (no variables a priori definidas por el investigador), lo que hace que el estudio de casos tenga la capacidad de aplicar los resultados.

Heurístico: permite el descubrimiento de nuevos significados, ampliar esos significados o bien reafirmar lo que se sabe del caso o de casos similares.

Los estudios de casos se basan en el razonamiento inductivo, es decir de lo particular a lo general, por las variadas fuentes de datos. (Pérez, 2001: 91-93)

Su enfoque, es este tipo de estudios, no es hipotético. Se observa, se sacan conclusiones y se informa de ellas.

Dejando de lado las falencias que se adjudican al estudio de caso, especialmente referidas a la representatividad de este tipo de estudios, como también su objetividad,

se considera el estudio de caso como un métodos muy apropiado para capturar la realidad de una determinada situación, especialmente si lo que se busca es explicar relaciones causales de complejidad, hacer detalladas descripciones de un determinado hecho, generar conocimientos o teorías exploratorias, estudiar procesos de cambio y mejora, explicándolos y estudiar realidades ambiguas, complejas e inciertas (Jiménez, 2012)

El estudio de casos múltiples.

En el estudio investigativo de casos múltiples se realizan las mismas interrogantes a cada uno de los casos, para posteriormente comparar la información obtenida para llegar a conclusiones que permitan explicar la realidad o el fenómeno estudiado. Desde luego que siendo así, las evidencias que aporta cada caso le darán más solidez a las conclusiones a las que se llegue una vez hecho los análisis correspondientes, lo que a su vez dará más validez a la teoría que se logre articular.

El que cada caso debe tener un propósito claro y bien definido, posibilita que la elección no se rija o no se lleve a cabo por criterios propios de la selección de una muestra o con criterios muestrales estadísticos, lo que su vez, lleva a que en el estudio de casos, no es pertinente hablar de muestra. La muestra lleva implícita un carácter de representatividad, la elección de un caso obedece más bien a razones teóricas. Se buscan unos casos que tienen consigo el fenómeno que se busca investigar.

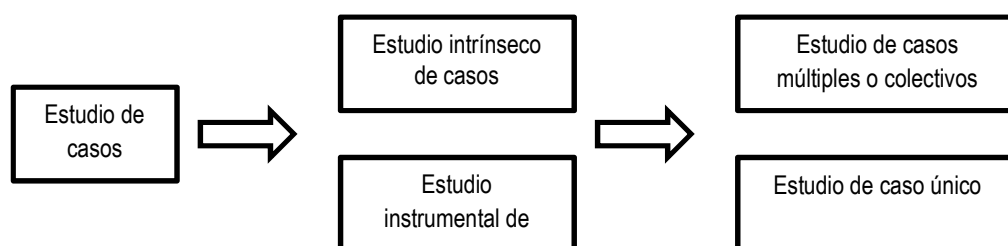
En el estudio de casos múltiples, primero la lógica implica dibujar semejanzas o diferencias entre los casos a estudiar y cada caso puede ser al menos parcialmente descrito, porque no necesariamente, todos los casos dentro de un colectivo deben ser conducidos exactamente del mismo modo, algunos casos pueden incluir objetivos específicos y conducidos con menos intensidad que otros.

Validez de los casos

La validez y el carácter probativo que tiene un caso dependen de su realidad, de su autenticidad, y no de su frecuencia o de su representatividad con respecto a promedio estadístico (Pérez, 2001:88). En este sentido los casos son reales, los sujetos se encuentran actuando en su medio cumpliendo, con todas la tareas propias de la docencia. Cada sujeto constituye un caso verdadero, tienen los atributos para ser investigados, son personas reales que día a día interactúan con sus alumnos, que trabajan y se esfuerzan por enseñar y formar a sus estudiantes, por lo tanto es posibles de observar sus interacciones en la sala de clases, conversar y reflexionar con ellos.

El estudio se enmarca, particularmente en lo que en la teoría del estudio de caso se denomina “estudio instrumental de caso” (Stake, 1999: 17). En este tipo de estudio lo que se busca no es la comprensión de los profesores concretos en su hacer en el aula (“estudio intrínseco de casos”), sino el hablar de los profesores a través de las conversaciones, específicamente a través de las modalidades del habla, que los docentes usan en los procesos de enseñanza.

Figura N° 3: Tipos de estudios de casos



Funte: Elaboración propia

En el estudio instrumental de casos, el objetivo es estudiarlo para conseguir mayor claridad sobre un determinado tema o sobre una determinada teoría. En este enfoque el caso concreto pasa a ser secundario, un instrumento para conocer una realidad, que de no ser por el caso, nos sería difícil estudiarla. El caso es el instrumento para

conseguir ver otra realidad. En el estudio dependemos de los profesores en el aula, en la tarea de enseñar, para ver la modalidad de habla que usa y predomina, así también si son conscientes del uso que le dan al lenguaje.

El método de estudio de caso, es una metodología utilizada con frecuencia en las ciencias sociales “como un procedimiento apropiado para el análisis de la realidad” (Pérez, 2001:79). Está asociado al método inductivo, que obtiene las conclusiones a partir observaciones particulares. Tiene básicamente cuatros pasos, a los que responde y que lógicamente quedan reflejados en nuestro trabajo investigativo:

1. La observación de los hechos para su registro.
2. La clasificación y el estudio de estos hechos.
3. La derivación inductiva que parte de los hechos y permite llegar a una interpretación y mayor comprensión.
4. La contrastación.

Selección del caso.

Según Stake (1999: 17) en la definición de los casos se puede considerar los siguientes criterios:

- “Máxima rentabilidad de aquello que aprendemos”.
- “El tiempo de que disponemos para el trabajo de campo”
- “Las posibilidades de acceso al caso”
- “Fáciles de abordar y donde nuestra indagación sea bien acogida”
- “Existencia de un informador”
- “Actores (personas estudiadas) dispuestos a dar su opinión sobre determinadas materias”
- “La unicidad y los contextos de las selecciones alternativas”

La investigación, basada en estudio de casos múltiples posibilita contrastar datos y establecer comparaciones entre ellos, ya sea por diferencias o semejanzas. Esto permitirá, sin lugar a dudas, una mejor comprensión de los casos estudiados.

Así, las evidencias basadas en varios casos se pueden considerar más sólidas y convincentes, ya que la intención en el estudio de casos múltiples es que coincidan los resultados de los distintos casos, lo que permitiría añadir validez a la teoría propuesta. De hecho, cada caso debe ostentar un propósito determinado, por lo que la elección de los mismos no se realiza según los criterios muestrales estadísticos sino por razones teóricas, buscando un conjunto de casos que sea representativo del fenómeno a analizar. (Murillo, 2009)

Según Martín-Crespo y Salamanca (2007), en los estudios de tipo cualitativos normalmente se usan entidades únicas, donde no se utiliza la aleatoriedad para conformarlas, lo cual no significa que los investigadores naturalistas (aquellos que recopilan información de eventos, según estos ocurren en su ambiente natural) no se interesen por la calidad de sus muestras, sino que aplican criterios distintos para seleccionar a los participantes.

Dado que un estudio de casos como el que realizamos, los participantes son pocos, algunos metodólogos han planteado que una limitación de este tipo de estudios, es la representatividad de los resultados que se obtienen y por ende su validez. Lo que no debemos olvidar es que, por un lado, el estudio de casos no busca generalizaciones o explicaciones válidas para otros casos (carácter unitario del caso), se estudia el caso por su interés intrínseco, se busca descubrir los significados, en este estudio, los significados son los relativos a la situación de uso de las modalidades del habla para reflejar realidades múltiples.

El estudio de casos tiene algunas ventajas que, como metodología de estudio, la hacen especialmente apta para trabajar fenómenos o realidades individuales o múltiples. En este sentido, Chetty, 1996 (en Martínez, 2006) indica que el método de estudio de caso es una metodología rigurosa que:

- Es adecuada para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren.
- Permite estudiar un tema determinado.
- Es ideal para el estudio de temas de investigación en los que las teorías existentes son inadecuadas.
- Permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable.
- Permite explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual permite la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen y
- Juega un papel importante en la investigación, por lo que no debería ser utilizado meramente como la exploración inicial de un fenómeno determinado.

Validez y confiabilidad.

En la investigación cualitativa se busca como algo de primer orden el comprender la realidad. Una investigación de estudio de casos podrá tener carácter científico, si tiene consigo la posibilidad de explicar el caso o fenómeno con la mayor profundidad posible. No se busca atrapar la realidad que existe, por el contrario muestra la realidad que se percibe y existe para quienes participan de esa realidad. "Realidad es un conjunto de construcciones mentales de los seres humanos", Lincoln y Guba, (en Cortés, 1997:78). La validez es entonces la adecuada representación de esas construcciones mentales

Se puede asegurar la confiabilidad mediante el entrenamiento y las técnicas de análisis, Existen diversas formas de asegurar la confiabilidad, unas se relacionan con el investigador, otras con la recolección de los datos y una tercera con el análisis de la información. (Patton, 1990, en Cortés,1997:79).

Todo investigador, debe estar siempre muy consciente que su participación en el

proceso investigativo no es neutra, sus percepciones e interpretaciones, serán siempre de un sujeto que tiene las propias y que contantemente podrán estar interfiriendo en lo que observa. Pero siendo así, lo reconoce y lo controla, para ello, como forma de salvaguardar la confiabilidad de sus observaciones, debe realizar detalladamente su posición con respecto del estudio: reconocer prejuicios en recolección y análisis de los datos. Deberá explicar sus propias decisiones en el proceso y dar las razones que consideró para ello.

Así la confiabilidad en un estudio cualitativo para Cortés, (1997) se funda en:

- La descripción detallada del contexto donde se desarrolló la investigación y la manera de cómo fue recolectada la información. Se trata de hacer posible la comprensión de esa realidad específica.
- La triangulación de la información, en este caso los datos recolectados a través de la aplicación de técnicas diversas e instrumentos distintos.

Sin dudas, la confiabilidad en un estudio de casos se logra también con la adecuada selección de los casos, según criterios que aseguren su adecuado abordaje. Stake (1999: 17)



Figura N° 5: Metodología del estudio de casos. Fuente: Robert Yin, 2003, p.23.
http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lmk/leal_m_a/capitulo4.pdf

Diseño de investigación

La investigación realizada, siguió los pasos habituales de todo diseño de investigación. Partiendo con la definición del problema que consideró la revisión de bibliografía sobre la interacción en el aula, el discurso pedagógico, el lenguaje y su capacidad transformadora. Luego vino el diseño propiamente tal del trabajo investigativo. Aquí se definió el modelo de investigación, las definiciones operacionales, las preguntas de investigación, las fuentes de datos, definición y construcción de las técnicas e instrumentos a utilizar en la recolección de datos.

La investigación responde a un diseño de estudio de caso múltiple de tipo instrumental. Para la selección del caso, considerando que en los estudios instrumentales de ellos, algunos sirven mejor que otros, para cumplir con los propósitos de la investigación, se planteó y respondió la siguiente pregunta: ¿qué profesores ayudarían de mejor manera, a obtener información que posibilite explicar qué tan formativo son sus discurso en el aula?

Los criterios de selección de los docentes que conformarán cada caso fueron los siguientes:

- Una experiencia de al menos 5 años, es decir, profesores o profesoras que han definido con la experiencia una forma de relacionarse con los estudiantes, pero también que muestra interés por formarse en el que hacer pedagógico, para realizar de mejor forma su trabajo y su llegada con los estudiantes.
- Enseñanza en asignaturas distintas, de manera que los datos que aporten unos y otros posibiliten un mejor análisis, a través de la contrastación de los mismos.
- Docentes, que con base en las observaciones realizadas de sus clases y sus respectivos registros; de las evaluaciones de los padres y de sus propios

estudiantes, gozan de buenos niveles de aceptación de sus desempeños en el aula.

- Profesores que han logrado mejorar los niveles de rendimiento de sus alumnos.
- Profesores cuyos estudiantes se ven motivados.
- Profesores que han demostrado en reuniones de trabajo y acciones de estudio y discusión, una contrastada capacidad de reflexión sobre sus prácticas.
- Profesores que han mostrado, a través de la participación en cursos, seminarios, trabajo con sus pares, un gran interés por aprender y comunicar con objetividad y sin distorsión a otros colegas, lo que hacen en sus salas de clases.

Cada caso se seleccionó considerando los objetivos de la investigación y las preguntas orientadoras y las ideas y fundamentos expuestos en el marco teórico.

Los criterios para determinar quiénes participarían en el estudio no son excesivamente restrictivos, ni tampoco hacen perder de vista la condición de singularidad como participantes. No componen una muestra representativa de una población mayor: “la investigación con estudio de caso no es una investigación de muestras” (Stake, 1999:17). Lo que interesa es comprender y comunicar para la comprensión de otros una realidad particular, la unicidad, la particularidad del caso. Cada caso se debe entender como una entidad única, que por serlo, reviste y suscita interés investigativo.

Una vez comparados el grupo de docentes con los criterios señalados, los casos resultaron ser 4 profesoras de un grupo de 32 docentes de la escuela de Educación General Básica de la escuela “Corazón de Jesús”, ubicada en la Comuna de Lautaro, sector urbano, región de La Araucanía en el sur de Chile.

Tabla N° 26: Conformación del caso de estudio

Casos	Asignatura que enseñan	Ciclo de enseñanza	Cursos
Participante 1 profesora	Lenguaje y comunicación	2º Ciclo	5º, 6º, 7º y 8º año básico
Participante 2 Profesora	Matemática	2º Ciclo	5º, 6º, 7º y 8º año básico
Participante 3 Profesora	Lenguaje y comunicación	1º Ciclo	2º año básico
Participante 4 Profesora	Ciencias Naturales.	2º Ciclo	5º, 6º, 7º y 8º año básico

Fuente: Elaboración propia

Seleccionado las integrantes del casos, se realizó una entrevista con cada una. En ella, se explicó el proyecto de investigación, su temática, sus objetivos, los instrumentos y la manera de cómo estaba presupuestada la participación de los sujetos que constituirían el caso:

1. Responder un cuestionario.
2. Participación en dos grupo focal
3. Observación del desarrollo de sus clases.

Una vez explicadas las formas de participación, aclaradas las dudas referidas a tiempos, detalles referidos a cada una de las técnicas de recolección de datos, el resguardo de confidencialidad de la información recolectada, los tiempos estimados, las docentes aceptaron participar sin condiciones. Acto seguido se revisaron sus horarios de clase y se determinó un calendario de observaciones.

Técnicas e instrumentos de producción y recogida de datos.

Para la recolección de datos se utilizaron, coherentemente con el método de estudio de casos, siguientes las técnicas:

- A. Cuestionarios de preguntas cerradas con escala de 1 a 4.
- B. Focus group.

C. Observación abierta de clases de varios minutos con registro de audio.

El cuestionario.

Se entiende por cuestionario, una técnica de recolección de datos representativa del enfoque cuantitativo de investigación. “Un cuestionario es el documento que recoge de forma organizada, los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta” (Rojas, Fernández y Pérez, 1998:116) o como los definen Hernández, Fernández y Baptista (2000:276) “un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” Es interrogatorio, cuyas preguntas se definen sistemáticamente con anterioridad a su aplicación, de tal manera que los encuestados van a acceder siempre al mismo formato, las mismas preguntas, formuladas en los mismos términos y en el mismo orden, implica tener un formulario preparado y validado de preguntas.

Siendo un instrumento de corte cuantitativo, sin embargo, es de gran ayuda para la investigación de corte cualitativo, ya que ayuda a constatar puntos de vistas y da la posibilidad de estadísticamente acercarse a la realidad investigada. También porque su diseño y análisis generalmente se realiza a partir de las propias percepciones del investigados (Rodríguez, Gil y García, 1996:185) lo que permite y garantiza la pertinencia y validez del instrumento.

En la presente investigación, se ha decidido el uso de este tipo de instrumentos, como una forma de acceder desde otra vía al objeto de estudio, permitiendo recoger información acerca del uso de las modalidades del habla de los docentes en la sala de clases. Junto con ello, nos ayuda a complementar, contrastar y a triangular los datos. Su uso dará de esta manera, la posibilidad de hacer realidad la complementariedad metodológica en la investigación.

La construcción del cuestionario se apoyó en algunos autores como Rodríguez, Gil y García, (1996:185), que sostienen que el cuestionario puede dar una importante ayuda

a la investigación cualitativa, para ello debe cumplir, entre otros, los siguientes requisitos:

1. Debe ser un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales.
2. Debe ser una técnica más en el proceso de recogida de información.
3. Debe ser construido a partir de referencias teóricas, experiencias y en relación a un contexto.

Etapas de elaboración del cuestionario se consideraron los siguientes pasos:

1. Definición del objetivo.
2. Definir la información que se desea obtener.
3. Revisión de la información sobre el tema
4. Decidir: datos a recoger y análisis de la muestra
5. Evaluar recursos personales, tiempos.
6. Elección de la muestra.
7. Estructura de las preguntas.
8. Diseño del cuestionario.
9. Elección del método de recogida de datos.
10. Aplicación piloto y validación por expertos
11. Rectificar el cuestionario y la muestra
12. Aplicación

Ventajas:

- Fácil de realizar
- Fácil de Valorar
- Compara directamente grupos e individuos
- La retroalimentación sobre actitudes, adecuaciones de recursos, adecuación de los profesores, ayuda, preparación para la siguiente sesión y datos cuantificables (Hopkins, 1989)

Desventajas:

- El análisis requiere bastante tiempo
- Se necesita gran preparación para conseguir preguntas claras y relevantes
- Es difícil conseguir preguntas que exploren en profundidad
- La eficacia depende mucho de la capacidad lectora
- Los sujetos pueden tener reparos en contestar sinceramente
- Los encuestados intentan dar respuestas “correctas” (Hopkins, 1989)

El objeto de utilizarlo en esta investigación, es precisamente, porque se constituye en un instrumento que nos permitirá explorar en cada uno de los casos, las valoraciones que los docentes asignan a las modalidades de habla en la sala de clases. Los dos puntos siguientes anotados, son más evidentes en el contexto del diseño de la investigación, así como también, en el diseño del propio instrumento.

Proceso de construcción del Cuestionario

El cuestionario usado se diseñó teniendo presente los objetivos de la investigación, la complementariedad lograda con las otras técnicas de recolección de datos y la naturaleza de los casos a investigar. Teniendo en cuenta también las dos modalidades del habla -proponer e indagar-, como conceptos fundamentales en las conversaciones de aula propuestos por la ontología del lenguaje. Echeverría (2002). Se consideró que cada una de las modalidades constituyen un constructo, entendido como una construcción teórica, que se desarrolla para resolver un cierto problema científico o como, epistemológicamente hablando, un objeto conceptual o ideal, que implica una clase de equivalencia con procesos comunicacionales o conversacionales. Así tenemos:

- a. **Constructo Proponer:** Se entiende el proponer como hablar para ser escuchado. Se habla desde nuestras propias inquietudes, dando a conocer las formas cómo observamos las situaciones y los cursos de acción que consideramos más adecuados (Echeverría, 2009a).
- b. **Constructo Indagar:** se habla para escuchar, hablamos para que el otro revele sus inquietudes y dé a conocer su forma de observar la situación y los cursos de acción que considera más adecuados (Echeverría, 2009a).

Tras definir cada uno de los constructos (modalidades de habla), a través de un análisis de ellos, se estimaron los comportamientos que podrían estar asociados a una y otra modalidad en la interacción verbal del profesor con sus alumnos en la sala de clases. A partir de estos comportamientos estimados se formularon los ítems (uno o más por comportamiento). Para cada modalidad del habla se redactó una similar cantidad de ítem, llegando a un total de 30.

Tabla N° 27: Modalidad del habla: Proponer y sus comportamientos en el aula.

Constructo: Proponer		
Se habla para ser escuchado. Se habla desde nuestras inquietudes, dando a conocer las formas como observamos las situaciones y los cursos de acción que consideramos más adecuados. (Echeverría,2009)		
Comportamientos	C1	Proponer lo que se va a realizar en la clase
	C2	Evaluar para comprobar.
	C3	Plantear las propias inquietudes.
	C4	Dar a conocer la forma de trabajo.
	C5	Evaluar para comprobar.
	C6	Dar a conocer la forma de trabajo.
	C7	Encausar las respuestas de los alumnos.
	C8	Organizar la clase en forma lineal y lógica.
	C9	Preguntar para obtener un producto.
	C10	Enfatiza en los contenidos.
Ítems	1	En mis clases comparto con los alumnos los aprendizajes que quiero lograr.
	2	Evalúo para comprobar cuánto de lo que he enseñado han aprendido mis alumnos.
	3	En mis clases, planteo mis inquietudes antes de iniciar el trabajo.
	4	En algún momento de la clase dejo un tiempo para responder preguntas.
	5	Las preguntas de los(as) alumnos(as) me sirven para reafirmar lo que he enseñado, a través de mis respuestas.
	6	Ante las preguntas o dudas de mis estudiantes, siempre les doy las respuestas.
	7	Muestro el camino que mis alumnos deben seguir en la tarea.
	8	Ante dudas les encauzo hacia las respuestas que yo doy a sus cuestionamientos.
	9	En mis clases utilizo y priorizo un enfoque de enseñanza lineal y lógico.
	10	En mis clases priorizo el desarrollo de las habilidades propuestas por el currículum oficial.
	11	Prefiero presentar a mis alumnos los temas siempre con la misma estructura.
	12	Constato frecuentemente si los alumnos están aprendiendo lo que les enseño.
	13	Cuando un estudiante se equivoca, interpreto su error como un posible fracaso de la enseñanza.
	14	Clarifico cuál es el contenido que los alumnos deben aprender en la clase.

Tabla N° 28: Modalidad del habla: indagar y sus comportamientos en el aula

Constructo: Indagar.		
Se habla para escuchar. Hablamos para que el otro revele sus inquietudes y dé a conocer su forma de observar la situación y los cursos de acción que considera más adecuados.		
Comportamientos	C1	Aceptar propuestas de los alumnos.
	C2	Negociar con los alumnos, de formas de trabajo, temas a tratar en clase.
	C3	Trabajar con las propuestas surgidas en la clase.
	C4	Dar la oportunidad, un tiempo para preguntas de los alumnos.
	C5	Escuchar a los alumnos.
	C6	Mostrar distintos escenarios posibles.
	C7	Utilizar la duda para acceder a otros espacios.
	C8	Dejar a los alumnos que expresen sus formas de entender.
	C9	Dar lugar a la creación.
	C10	Escuchar ideas de los alumnos.
	C11	Dar lugar a la creación.
	C12	Utilizar formas diversas de presentación de los temas.
	C13	Utilizar medios variados para el aprendizaje.
	C14	Celebrar el error como instancia de aprendizaje.
	C15	Motivar el autodescubrimiento.
Ítems	1	Dejo espacio para que mis alumnos me digan lo que quieren aprender.
	2	Negocio con mis alumnos las formas de trabajo en clase.
	3	Ante las preguntas o dudas de mis estudiantes, respondo con preguntas que incluyen escenarios diversos.
	4	Con frecuencia trabajo con las propuestas que surgen de los propios alumnos en la clase.
	5	Escucho la respuestas de mis alumnos.
	6	Dejo un tiempo de la clase para que los alumnos pregunten y planteen sus inquietudes sobre lo que les voy a enseñar o lo enseñado.
	7	Utilizo preguntas como: ¿Qué pasaría si...? O ¿Están de acuerdo con lo dicho por...?
	8	Dejo que mis alumnos muestren sus formas de entender lo que les he enseñado.
	9	Les dejo imaginar, crear, extrapolar.
	10	Les doy tiempo para que indaguen sobre los aprendido.
	11	Les dejo cuestionar y responder desde sus propias concepciones.
	12	Propongo tareas donde pongan en juego su imaginación y su creatividad.
	13	Con frecuencia presento a mis alumnos temas de manera distinta.
	14	Utilizo diversidad de medios para que descubran y abran otras posibilidades de aprendizaje.
	15	Cuando un estudiante se equivoca interpreto el error como una oportunidad para el aprendizaje de todos.
	16	Aliento a los estudiantes a encontrar sus propias soluciones, motivándolos y entregándoles las herramientas necesarias para que las descubran por sí mismos.

Frente a cada ítem (afirmación) se consideró además, una escala de tipo Likert de cuatro graduaciones, donde 1 equivale a “Muy en desacuerdo”; 2 “En desacuerdo”; 3 “De acuerdo” y 4 “Muy de acuerdo”. Se optó por una escala de cuatro graduaciones y no por una de cinco alternativas como tradicionalmente se conoce a este tipo de escala, para evitar la neutralidad de las respuestas. Sabemos que no hay consenso claro entre los investigadores respecto a los niveles que se pueden asignar a cada ítem. La literatura al respecto sostiene que el más usado es el ítem con cinco niveles que ayudarían a tener más matices de las valoraciones, sin embargo, en este caso se busca superar el que los encuestados opten por la alternativa neutral.

Rojas, Fernández y Pérez (1998:136) afirman acerca del modelo de los test tipo Likert:

Es, sin duda, el modelo de medición de actitudes más popular e intuitivo. Es más, hoy día cualquier escala en la que la puntuación de una persona se obtenga por la suma de sus respuestas graduadas a los ítems que la forman, recibe el nombre de escala “sumativa” o escala tipo Likert.

Es importante aquí, referirse a la importancia de la validez y confiabilidad de los instrumentos. De manera muy resumida y clara diremos que se entiende por validez de un instrumento, el grado en que ese instrumento mide la variable que se pretende medir.

La relevancia de las preguntas depende de su relación con el objetivo de la encuesta. (Rojas, Fernández y Pérez. 1998:127)

Por otro lado, se define como confiabilidad de un instrumento, el grado de congruencia con que un instrumento, en este caso un cuestionario, mide el atributo para el que está diseñado. A menor variación de las mediciones repetidas de un instrumento, mayor la confiabilidad. (Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. 2000:235).

Al respecto Rojas, Fernández y Pérez (1998:127) se refieren a la confiabilidad dicen “preguntas precisas, dos encuestados responden de la misma forma”

Finalmente el cuestionario fue revisado y validado por tres expertos. Uno de la Universidad Santiago de Chile (USACH), una de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC- Villarrica), uno de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y dos directores de escuela. Asimismo, se llevó a cabo un pilotaje con cuatro profesores de otras dos escuelas de Enseñanza General Básica: Escuela “Francia” de Temuco y Escuela “San Francisco” de Vilcún.

Aplicación del cuestionario

Una vez corregido el cuestionario de acuerdo a las sugerencias realizadas por los expertos y además, habiendo hecho el pilotaje, se aplicó a dos grupos de profesores y profesoras. Un grupo lo constituyeron las cuatro docentes que conforman los casos. El segundo grupo se conformó con 59 profesores y profesoras de 7 escuelas similares a la escuela a la cual pertenece el caso estudiado. Es decir, profesores de Educación General Básica, que impartían las mismas asignaturas, en los mismos niveles, con similares años de experiencia docente.

Los cuestionarios que respondieron las profesoras que conforman el caso, se aplicó en una de las aulas de la escuela, a una hora acordada con ellos. Antes de responder se entregaron las siguientes recomendaciones:

- El Cuestionario se responde en forma personal.
- No había tiempo definido para responderlo.
- Se responden todos los ítems.
- Se garantiza anonimato y confidencialidad

Acto seguido se leyeron las instrucciones. Para que las profesoras procedieran a responder el instrumento. El Investigador permaneció en la sala hasta que la última de las cuatro docentes terminó de responder.

La aplicación del instrumento al segundo grupo de profesores (de otras escuelas similares), se realizó a través de los directores de cada una de ellas. Para ello se instruyó a los 7 directores en la forma de aplicación. Las instrucciones, las mismas que se dieron al primer grupo, fueron comentadas en el grupo. Una vez aplicados los cuestionarios los mismos directores las hicieron llegar al investigador.

El número de profesores participantes en esta aplicación fueron seleccionados según las asignaturas o materia que enseñan: Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales e Historia y Geografía. Las escuelas y el número de profesores encuestados en cada una de ellas son los que se muestran en la tabla siguiente.

Tabla N° 29: Escuelas y profesores a quienes se le aplicó el cuestionario

Región	Comuna	Escuela	N° de profesores
De La Araucanía	Vilcún	"P. Osvaldo Vega"	9
De La Araucanía	Vilcún	"San Francisco"	7
De La Araucanía	Cunco	"Leovigildo Kley"	9
De los Ríos	Loncoche	"Santa Cruz"	14
De los Ríos	Máfil	"Santo Cura de Ars"	8
De los Ríos	Panguipulli	"San Sebastián"	7
De los Ríos	Lanco	"Guido Beck"	5
Total	6	7	59

Es importante señalar, que de la aplicación del cuestionario no se recibieron ejemplares incompletos, como tampoco comentarios de ningún tipo, habiendo un espacio destinado para haberlos por escrito.

La observación de clases.

La observación, es la primera técnica que utiliza el hombre para darse cuenta de la realidad y de sí mismo. Es quizás la más antigua de ellas. Desde siempre se ha observado la naturaleza, las actuaciones del propio ser humano. Con el surgimiento de la ciencia se constituye en la "estrategia fundamental del método científico". Así en este

ámbito, se puede hablar de observación sistemática y se entiende como un procedimiento del cual, obtenemos información a través de instrumentos validados para alcanzar conocimiento científico.(Benguría, Martín, Valdés, Pastellides y Gómez. 2010). Para Hernández, Fernández, Baptista, (2000:309), “la observación consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conductas manifiestas”. De Ketele, (en Pérez Serrano (1998: 23) considera la observación como “un proceso que requiere atención voluntaria e inteligencia, orientado por un objetivo terminal y organizador y dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información”

Como cualquier otra forma de recolección de datos en el ámbito científico, implica definir:

1. El objeto de la observación o delimitación del problema, ¿qué observar?,
2. Muestreo, ¿Cuándo y/o a quién observar?,
3. Los medios de observación, ¿con qué observar?,
4. Lugar de la observación, ¿Dónde observar?,
5. Recogida de datos y optimización
6. Interpretación de resultados.

En la investigación se hizo uso de uno de los tipos de observación: la observación no participante, ésta se entiende como “aquella en la cual se recoge la información desde afuera, sin intervenir para nada en el grupo social, hecho o fenómeno investigado. El observador no participa en la vida social del grupo al que observa, sino que participa como observador” (Benguría et al. 2010:32). Según las autoras citadas, ésta tiene ventajas e inconvenientes como se muestra en el cuadro a continuación.

Tabla Nº 30: Ventajas y desventajas de la observación no participante.

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> • El observador no influye en lo observado, es totalmente neutro. • No se precisa conocer al observado, lo que garantiza la espontaneidad de este. • El observador no se ve obligado a fingir lo que en realidad no es. • El observador puede concentrarse en la tarea de observar plenamente. • Al no introducirse en el grupo el observador, es más fácil mantener la objetividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • La observación no puede mantenerse durante un largo periodo de tiempo (al menos si esta es encubierta). • La comprensión de los fenómenos no es holística. • No hay colaboración por parte de los sujetos observados.

Fuente: Benguría et al. (2010:32)

En la presente investigación, la observación de clases se realizó a través de la técnica de “Observación abierta de clases de varios minutos” Wahl, Weinert y Huber, (en Huber, 2014:90), con registro de audio. Se seleccionó esta técnica por ser fácil de aplicar a la observación de aula y suficiente para lo que se pretende averiguar. Para su diseño no es necesario la construcción de categorías. Sin embargo, tiene mucha utilidad para levantar hipótesis sobre una situación determinada.

La técnica consiste, en que el observador, registra lo expresado por el profesor. En este caso apoyado con aparato de registro de audio. Esta técnica tiene la ventaja de poca preparación, pero más esfuerzo en la transcripción e interpretación de los datos. Llevada a cabo la observación se revisa, se transcribe los datos y se organizan los textos para iniciar el proceso de ordenamiento y análisis de los mismos.

Se observaron cuatro clases a cada uno de los profesores participantes haciendo un total de dieciséis observaciones.

Tabla N° 31: Formato para registro de observación.

Situación (¿qué dice el profesor?)	Tiempo	Comentarios
...	...	
Ahora va a copiar lo que está en la lámina	13	
	14	
	15	
	16	

Fuente: Wahl, Weinert y Huber, (2001:292) (en Huber, 2014: 90)

Para hacer un buen registro de las clases observadas junto a las notas escritas, se utilizó como instrumento de registro la grabación de audio, posteriormente cada archivo de audio se transcribió íntegramente, de esa manera se resguardó la fidelidad con lo expresado por los docentes en su hablar pedagógico y se asegura la confiabilidad y validez de los datos obtenidos.

Las observaciones se realizaron con intervalos variables de no más de una semana en cada uno de los casos. También se tuvo la precaución de observar en los distintos momentos de la clase. En la escuela la mayoría de las asignaturas tienen más de una hora de clases (una hora de clases es igual a 45 minutos, cada uno de estos tiempos se considera una hora pedagógica), por lo que habitualmente las clases se realizan en bloque de dos horas pedagógicas.

Como los tiempos de observación fueron breves, de un máximo de 20 minutos, se optó por observar distintos momentos de cada una de las clases: inicio, desarrollo y cierre. Se tomó la decisión de observar periodos cortos de cada clase, considerando que lo más importante era la actuación del docente y el uso que cada uno de ellos hace de las modalidades del habla.

Cada uno de los docentes que conformaron el caso tuvo cuatro observaciones, no importando el grupo de alumnos a los cuales les correspondía atender pedagógicamente. Así se logró tener dieciséis observaciones, que se consideraron

suficientes como volumen de información, que permitiera realizar los análisis comparando las intervenciones verbales de cada caso.

Para la investigación y en la recolección de datos, específicamente en la observación de clases, no se consideraron los contextos de aula, no más allá del número de alumnos, la asignatura de la clase observada, pues el foco principal lo constituyó el habla del docente en las dos modalidades señaladas: Proponer e indagar. Esto porque se consideró que las modalidades del habla tiene una estrecha relación con el mundo interior de quienes se expresan verbalmente y poca relación con el contexto específico y situacional del aula. Se considera que independientemente de las características físicas del lugar, la cantidad y calidad de los alumnos (niveles de enseñanza en la escuela o cursos o grados), quien habla lo hace desde sus propias distinciones, sus juicios, su historia, su emocionalidad, según los sistemas donde ha participado, sus creencias y sus narrativas. (Echeverría (2002, 2007), Pozo et al. (2006)

Focus group

“Un grupo focal, es una entrevista grupal de ocho a quince individuos seleccionados que comparten ciertas características relevantes para el propósito del estudio”(McMillan y Schumacher, 2005:53). En la entrevista de grupo focal es el investigador quien genera y promueve el diálogo en torno a un tema de investigación. Para esto ha preparado un guión de preguntas semiestructuradas, susceptibles de validación, que le permitirán guiar el diálogo, evitando que el grupo se disperse y pierda el foco. Para el registro de los datos, además, podrá contar no sólo con lápiz y papel, sino que para ganar en fidelidad puede estar premunido de una grabadora de audio y al mismo tiempo, tomará nota de los aspectos más relevantes del diálogo. Grabar, permite recuperar fácilmente los aportes más importantes y los comentarios que fueron hechos durante la discusión. Durante la interacción debe estar atento a la actuación de los participantes, ya que importa encontrar los significados que cada una de las personas da la temática investigada.

El propósito del uso de esta técnica en investigaciones sociales, es obtener información referida a conocimientos, actitudes, creencias y experiencias que no es fácil lograr y reunir con profundidad, mediante otras técnicas asociadas a la investigación cualitativa. La técnica de grupos focales tiene como una de sus grandes fortalezas, el permitir un acercamiento y discusión instantánea, rápida y múltiple sobre la temática investigada.

Hay que señalar, que en el grupo focal son los participantes quienes dialogan entre ellos. Esto hace que se tenga especial cuidado en contar con: un guión de preguntas, materiales para provocar el diálogo y como es de suponer, un grupo de personas que van a participar.

Quién modera, debe estar atento a lo que suceda en la conversación, especialmente a la diversidad de opiniones, el cruce de estas, la lógica en la interacción. Esto es fundamental, ya que con ello podrá establecer consensos en torno a la temática, establecer explicaciones, realizar las interpretaciones y establecer prioridades en las argumentaciones.

Los grupos focales se utilizan para:

1. Conocer conductas y actitudes sociales, lo que ayuda a relevar información sobre una temática.
2. Obtener mayor cantidad y variedad de respuestas que pueden enriquecer la información respecto de un tema.
3. Enfocar mejor una investigación o ubicar más fácilmente un producto.
4. Obtener ideas para desarrollar estudios ulteriores.

Ventajas del trabajo con Focus group:

- El trabajo con grupos focales permiten revelar, por medio de la interacción grupal, las actitudes, creencias y sentimientos de los sujetos.

- Permiten alcanzar variadas opiniones y visualizar los procesos emocionales en un contexto social.
- Permiten a quien investiga utilizando esta técnica, obtener datos específicos y colectivos en tiempos reducidos.
- Permiten que quien investiga recree, genere y aliente una dinámica, al trabajar con un guión de preguntas que generan discusión en relación a una determinada temática.
- El trabajo con grupos focales se caracteriza por la interacción social permitiendo poner de relieve y rescatar la concepción de su realidad, las vivencias, el lenguaje cotidiano, los valores y las creencias de un determinado grupo.
- La discusión en grupos focales, permite el que sus integrantes se pregunten entre sí, reconsiderar sus propios puntos de vista, sobre situaciones específicas.
- Su potencial reside en que permite traducir vivencias, experiencias, creencias y costumbres de un grupo específico al lenguaje de un grupo mayor del cual forma parte.
- La ventaja más importante es la de obtener una descripción global de los conocimientos, actitudes y comportamientos sociales de un colectivo social.

Limitaciones de los focus group:

- Los hallazgos no se utilizan para generalizar.
- El investigador tiene un control menor que la que se tiene durante las entrevistas personales.
- Produce datos que son difíciles de analizar.
- Requiere de un moderador con destrezas refinadas en cómo manejar los grupos.
- Los grupos pueden ser difíciles de organizar, algunas personas se pueden inhibir al estar en grupo.
- Los grupos focales no son totalmente anónimos o confidenciales, ya que la información se recoge de forma grupal.

Desarrollo del Focus group.

El grupo de integrantes del grupo los constituyeron las docentes que conforman el caso. La comunicación de que deberían participar en una entrevista grupal, se les hizo en la primera reunión cuando se les pide su participación en el estudio. Luego pasado un tiempo, fueron invitadas por el investigador una semana antes de la realización de la entrevista grupal, dada la necesidad de acordar y coordinar los tiempos de cada uno de los participantes.

La discusión se realizó en las siguientes condiciones:

- **Nº de participantes:** 4 Profesoras de Educación General Básica
- **Fecha:** Lunes, 18 de mayo de 2015
- **Hora:** 16.15 a 17.40 aprox.
- **Lugar:** Comedor de profesores de la escuela
- **Foco de trabajo:** Las interacciones en el “proponer” e “indagar” como modalidades del habla, en la sala de clases.

Tabla Nº 32a: Descripción de los participantes.

Casos	Asignatura que enseñan	Ciclo de enseñanza	Cursos	Nº de alumnos que atiende	Años de experiencia
Part. 1 Profesora	Lenguaje y Comunicación	2º Ciclo	6º, 7º y 8º año básico	112	8
Part. 2 Profesora	Matemática	2º Ciclo	5º, 6º, 7º y 8º año básico	92	18
Part. 3 Profesora	Lenguaje y comunicación	1º Ciclo	2º año básico	76	5
Part. 4 Profesora	Ciencias Naturales.	2º Ciclo	5º, 6º, 7º y 8º año básico	181	10

Tabla N° 32b: Descripción de los participantes.

Casos	Formación
Part. 1 Profesora	<ul style="list-style-type: none"> • Cuatro años de formación universitaria en Pedagogía de Educación General Básica Intercultural Mapuche • Especialidad en lenguaje y comunicación. 2° ciclo
Part. 2 Profesora	<ul style="list-style-type: none"> • Cuatro años de formación universitaria en Pedagogía de Educación General Básica. • Un año de estudios para la especialización en Matemática. • Dos años de estudio grado de Magister en Gestión Educacional.
Part. 3 Profesora	<ul style="list-style-type: none"> • Cuatro años de formación universitaria en Pedagogía de educación general básica. • Cursando el primer año para obtener el grado de Magister en Neurociencias de la Educación.
Part. 4 Profesora	<ul style="list-style-type: none"> • Cuatro años de formación universitaria en Pedagogía de Educación General Básica. • Un año de especialización en Ciencias Naturales

Apertura del Focus group

Con anterioridad, al día de la realización de grupo focal, se preparó una sala que cumpliera con lo necesario: mobiliario cómodo, calefacción e iluminación. También se consideraron aspectos como el aislamiento de otras dependencias de la escuela, de manera de evitar ser interrumpidos y desarrollar la actividad asegurando un buen dialogo, sin tensiones y apresuramientos. Se optó también por contar con una pequeña atención a los participantes, de manera de generar un buen clima para el diálogo y el intercambio de ideas.

1. Descripción de lo que constituye un grupo focal.
2. Explicar el objetivo de la reunión: Discutir y comentar desde sus particulares miradas el tema de estudio, es decir las interacciones en el “proponer” e “indagar” como modalidades del habla, en la sala de clases.
3. Explicar procedimiento, uso de la grabadora, confidencialidad.
4. Presentación de cada participante: Los participantes no se presentan, se conocen y trabajan juntas. Se agradece la participación y se ofrece un café.
5. Introducción: Las conversaciones o el diálogo que hace el profesor con sus alumnos en la sala de clases, son muy importante para la formación de los estudiantes: puede tener efectos positivos o negativos; motivar o desmotivar. Las personas hablan, dicen cosas y cuando lo hacen, lo hacen desde sus

particulares experiencias, desde sus historias personales, desde sus conocimientos (desde su asignatura), desde la forma de cómo él o ella concibe la enseñanza, al alumno, a la educación, finalmente, desde su emocionalidad; desde sus estados de ánimos.

Preguntas para el grupo focal:

La correspondiente validación de contenido fue realizada por el mismo grupo de tres expertos con que se validó el cuestionario: un Profesor de la Universidad Santiago de Chile (USACH) una de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC- Villarrica), uno de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y dos directores de escuela. Así mismo se llevó a cabo un pilotaje con cuatro profesores de otras dos escuelas de Enseñanza General Básica: Escuela “Francia” de Temuco y Escuela “San Francisco” de Vilcún, ambas de la región de La Araucanía. Las preguntas definidas para el grupo focal fueron:

- ¿Qué importancia le asignan cada uno de ustedes a la interacción comunicativa entre profesor y alumno en la sala de clases?
- Según la Ontología del Lenguaje (Echeverría, 2002) hay dos formas de hablar, dos modalidades del habla. Proponer (hablamos para que nos escuchen) e indagar (hablamos para escuchar) ¿Qué modalidad del habla utiliza más con sus alumnos: proponer o indagar? ¿Por qué?
- ¿Qué tipo de aprendizajes formativos creen ustedes, logran con sus alumnos desde una u otra modalidad?
- ¿Cuál de las dos modalidades podría tener mejor impacto en la formación de sus estudiantes? ¿Por qué?

Análisis de los datos.

En el análisis de los datos recogidos con los instrumentos descritos, implican dos procesos que por estar estrechamente relacionados no conviene confundir: el análisis de los datos y la interpretación de los mismos. Rojas (2013) los describe de la siguiente

manera:

El análisis *consiste en separar los elementos básicos de la información y examinarlos con el propósito de responder a las distintas cuestiones planteadas en la investigación*. La interpretación *es el proceso mental mediante el cual se trata de encontrar un significado más amplio de la información empírica recabada*. Para ello, es necesario ligar los hallazgos con otros conocimientos disponibles manejados en el planteamiento del problema y en el marco teórico y conceptual. (Rojas, 2013: 333-334)

Ordenamiento y análisis de datos cuantitativos: aplicación del cuestionario.

Los datos cuantitativos que aportaron la aplicación del cuestionario, se organizaron en tablas que consideran dos aspectos básicos en el ordenamiento: La frecuencia y porcentajes. Esto significa que a cada ítem que contiene el instrumento se asignó la frecuencia de respuestas en cada una de niveles que contempla la escala, de manera que la suma de las frecuencias de cada nivel, diera el total de los encuestados. También y de la misma forma, a cada ítem se le calculó en porcentaje de respuestas en cada nivel.

Tabla N° 33: Esquema tabla resumen Frecuencia y Porcentajes por Ítem

Afirmaciones (Ítems)		Escala							
		1		2		3		4	
		F	%	F	%	F	%	F	%
1	En mis clases comparto con los alumnos los aprendizajes que quiero lograr.								
3	Evalúo para comprobar cuánto de lo que he enseñado han aprendido mis alumnos.								
5	En mis clases, planteo mis inquietudes antes de iniciar el trabajo.								

Realizado este ordenamiento de los datos separados por cada modalidad de habla, se graficaron los resultados generales por modalidad:

1. Resultados generales de porcentajes de respuestas por niveles de la escala.
2. Resultados agrupando los porcentajes de respuestas por niveles negativos y positivos de la escala (Niveles negativos: “Muy en desacuerdo” y “En

desacuerdo”; niveles positivos “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”

3. Resultados en porcentajes de niveles agrupados de todos los ítems, por modalidad de habla.
4. Resultados comparados en porcentajes entre niveles agrupados de ambas modalidades de habla. Porcentajes de respuestas a los ítems de la modalidad proponente agrupando los niveles negativos con porcentajes de respuestas a los ítems de la modalidad indagadora agrupando los niveles negativos.
5. Resultados comparados en porcentajes entre niveles agrupados de ambas modalidades de habla. Porcentajes de respuestas a los ítems de la modalidad proponente agrupando los niveles positivos con porcentajes de respuestas a los ítems de la modalidad indagadora agrupando los niveles positivos.
6. Resultados en porcentajes de respuestas comparados por niveles de la escala de ambas modalidades de habla.

Cada gráfico incluye tablas de los datos que representa.

Una vez ordenados los datos, se realizó un análisis a partir de los resultados (porcentajes y frecuencias) tomando los ítems por representativos de las modalidades de habla que tuvieron altos porcentajes de respuestas por niveles positivos de la escala y los que tuvieron altos porcentajes en niveles negativos.

Igual tratamiento se le dio a los datos obtenidos de la aplicación del mismo instrumento a las docentes que integraron el caso. Esto permitió comparar porcentajes de respuestas por niveles de la escala y por modalidad de habla, entre ambos grupos de profesores. Una vez terminado este proceso de ordenamiento y análisis se sacan algunas conclusiones generales que permitirán la contrastación con los resultados de los datos obtenidos por intermedio de las otras dos técnicas, focus group y observación de clases.

Ordenamiento y análisis de datos cualitativos: Focus group y observación de clases.

El procesamiento de los datos cualitativos, tanto los obtenidos en los dos Focus group, como los obtenidos a través de la observaciones de clase, siguieron el mismo tratamiento.

1. Transcripción literal de los registros de audio.
2. Lectura preliminar de las transcripciones.
3. Levantamiento de categorías y generación de familias a partir del procesamiento a través del software informático Atlas.ti. Las familias que se crearon fueron:
 - a) Familia Focus group 1
 - b) Familia Focus group 2
 - c) Familia participante 1
 - d) Familia participante 2
 - e) Familia participante 3
 - f) Familia participante 4
4. Selección y definición de categorías según los objetivos de la investigación, las preguntas orientadoras y la teoría presentada en el marco teórico.
 - a) nombre de la categoría.
 - b) descripción de la información que se va a incluir bajo esa categoría
 - c) abreviatura de la categoría (código que va a introducir en el texto)
5. Ordenamiento de citas de acuerdo a las categorías y códigos definidos.
 - a) Citas por categorías de datos originados de los Focus groups.
 - b) Citas por categorías de datos originados de las observaciones de clases.
6. Análisis de las citas por categorías de los focus group y de las observaciones de clases.

Discusión y conclusiones.

La discusión de los datos se realizó aplicando la triangulación a través de la comparación y contrastación de resultados de las tres fuentes de datos y la teoría que fundamenta y da sustento a este estudio.

1. Datos obtenidos por intermedio de la aplicación del cuestionario.
2. Datos obtenidos por intermedio de la realización de focus groups.
3. Datos obtenidos por intermedio de la observación de clases a las integrantes del caso.

Se consideraron los datos obtenidos por intermedio de la aplicación del cuestionario al grupo de profesores (59) de las otras escuelas y los obtenidos en el grupo de docentes (4) que constituyó el caso, como un solo volumen de datos. Esto debido a que las diferencias en los resultados de ambos grupos no muestran diferencias significativas.

Luego de realizada la discusión y análisis global de los datos, se concluyó y a luz de los hallazgos, se puntualizaron algunas proyecciones que se estimaron relevantes para el ámbito educativos y la formación docente.

Capítulo IV

Sistematización y Análisis de datos

Organización y análisis de los datos cuantitativos

En la investigación cualitativa de carácter social se cuenta con un tipo de instrumento para medir las variables de interés. Uno de ellos, son las escalas para medir actitudes. Entre ellas la escala de tipo Likert, en este caso un cuestionario con escala de cuatro niveles donde el nivel 1 está relacionado con “Muy en desacuerdo”, el nivel 2 con “En desacuerdo”, el 3 con “De acuerdo” y el nivel 4 con “muy de acuerdo” con las afirmaciones presentadas.

El método de Likert es un método de escalamiento centrado en los sujetos. Su objetivo es medir sujetos, mostrar las diferencias individuales en relación con una determinada actitud. Por ello, se asume que la variabilidad observada en las respuestas de los sujetos, se debe a diferencias entre ellos, esto es producto de que tienen niveles de actitud diferentes.

Estas escalas, se usan preferentemente para medir actitudes de los encuestados frente a una determinada afirmación. “La actitud es una predisposición aprendida para responder consistentemente de una manera favorable o desfavorable ante un objeto de sus símbolos”. (Hernández, Fernández, Baptista, 1998: 255)

Las actitudes que las personas están vinculadas los comportamientos que ellas tienen ante situaciones y objetos, en este caso ante el diálogo o las conversaciones de aula, específicamente con las modalidades de habla: proponer e indagar.

Es necesario puntualizar, que las actitudes son indicadores de que una conducta puede o no darse frente a un determinado objeto o situación, por lo tanto, no es la conducta propiamente tal. Las actitudes así consideradas se toman como síntomas y no como hechos. (Hernández, Fernández, Baptista, 1998)

Ya se expusieron las razones de por qué se aplicó un cuestionario a un grupo de profesores y profesoras de siete escuelas, cuando se describió la metodología de recolección de datos.

Se dijo también, que son siete escuelas de similares características, en tamaño (número de alumnos y profesores) subvencionadas por el Estado, con alumnos vulnerables y están ubicadas en zonas urbanas de las regiones de La Araucanía y de Los Ríos.

El número de profesores participantes en esta aplicación, fueron seleccionados según las asignaturas o materia que enseñan: Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales, Historia y Geografía. Sin Embargo, una vez aplicados los instrumentos, dado que se investiga el uso de las modalidades del habla, el considerar las asignaturas resultó ser innecesario. De esta misma manera, se consideraron los años de experiencia, el sexo, la especialidad y la dependencia de la escuela. En este caso todos los profesores que respondieron el cuestionario, pertenecen como ya se dijo, a escuelas particulares de educación general básica subvencionadas.

En la tabla siguiente se muestran algunos datos que ayudan a dimensionar la muestra, a la cual se aplicó el cuestionario.

Tabla N° 34: Datos escuelas de la muestra de aplicación del cuestionarios.

Región	Comuna	Escuela	Tipo	N° de alumnos de las escuelas	N° de profesores
De La Araucanía	Vilcún	"P. Osvaldo Vega"	Particular Subvencionadas (concertadas)	195	9
	Vilcún	"San Francisco"		327	7
	Cunco	"Leovigildo Kley"		378	9
De los Ríos	Loncoche	"Santa Cruz"		1074	14
	Máfil	"Santo Cura de Ars"		566	8
	Panguipulli	"San Sebastián"		781	7
	Lanco	"Guido Beck"		148	5
Total	6	7		3469	59

Aplicados los cuestionarios, para iniciar el análisis de los datos, se separaron los ítems por constructos: Proponer (13 ítems) e Indagar (16 ítems). No se considera en análisis de los datos, el ítem 27, por estar planteado en forma invertida. Así se confeccionó una tabla para el constructo Proponer, con todos sus ítems, catorce en

total. En la tabla se incluyó la escala tipo Likert, de cuatro niveles y se consideró consignar frecuencia y porcentajes por nivel. El resultado del ordenamiento de los datos, se presenta a continuación en la tabla.

Presentación de los datos Modalidad de habla: Proponer

Tabla N° 35: Frecuencia y porcentaje ítems relacionados con "Proponer"
Docentes encuestados en grupo de siete escuelas

Proponer Afirmaciones		Escala							
		1		2		3		4	
		F	%	F	%	F	%	F	%
1	En mis clases comparto con los alumnos los aprendizajes que quiero lograr. (p)					13	22,0	46	78,0
3	Evalúo para comprobar cuánto de lo que he enseñado han aprendido mis alumnos. (p)					17	28,8	42	71,2
5	En mis clases, planteo mis inquietudes antes de iniciar el trabajo. (p)			5	8,5	35	59,3	19	32,2
8	En algún momento de la clase dejo un tiempo para responder preguntas. (p)	1	1,7			16	27,1	42	71,2
9	Las preguntas de los(as) alumnos(as) me sirven para reafirmar lo que he enseñado, a través de mis respuestas. (p)			1	1,7	20	33,9	38	64,4
12	Ante las preguntas o dudas de mis estudiantes, siempre les doy las respuestas. (p)			12	20,3	16	27,1	31	52,5
14	Muestro el camino que mis alumnos deben seguir en la tarea. (p)			3	5,1	24	40,7	32	54,2
18	Ante dudas les encauzo hacia las respuestas que yo doy a sus cuestionamientos. (p)			6	10,2	26	44,1	27	45,8
21	En mis clases utilizo y priorizo un enfoque de enseñanza lineal y lógico. (p)			16	27,1	30	50,8	13	22,0
22	En mis clases priorizo el desarrollo de las habilidades propuestas por el currículum oficial. (p)			2	3,4	29	49,2	28	47,5
24	Prefiero presentar a mis alumnos los temas siempre con la misma estructura. (p)	9	15,3	22	37,3	20	33,9	8	13,6
26	Constato frecuentemente si los alumnos están aprendiendo lo que les enseño. (p)			2	3,4	22	37,3	35	59,3
30	Clarifico cuál es el contenido que los alumnos deben aprender en la clase. (p)	1	1,7	1	1,7	18	30,5	39	66,1
Totales		11	1,43	70	9,12	286	37,28	400	52,15

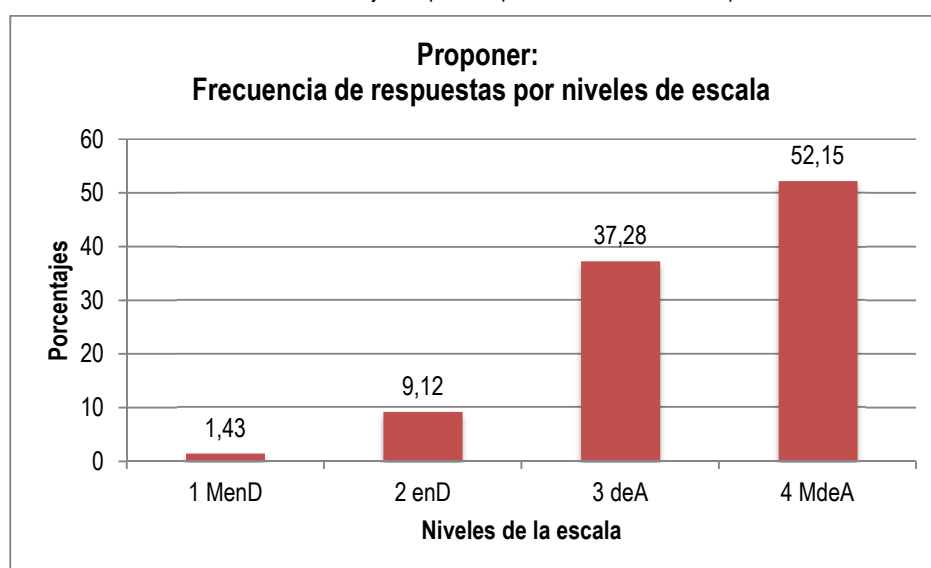
Análisis de los datos Modalidad de habla: Proponer

Una mirada global a los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario, nos da los siguientes valores de frecuencia y porcentajes generales, en lo que se refiere a actitudes relacionadas ala modalidad de hablar, Proponer:

Tabla N° 36: Frecuencia y porcentajes de respuestas por niveles: Modalidad Proponer.

Proponer Frecuencia de respuestas por niveles de la escala	Niveles		Frecuencias	Porcentajes
	1	Muy en Desacuerdo (MenD)	11	1,43
	2	En Desacuerdo (enD)	70	9,12
	3	De Acuerdo (deA)	286	37,28
	4	Muy de acuerdo (MenA)	400	52,15

Gráfico N° 4: Porcentajes respuestas por niveles: Modalidad Proponer



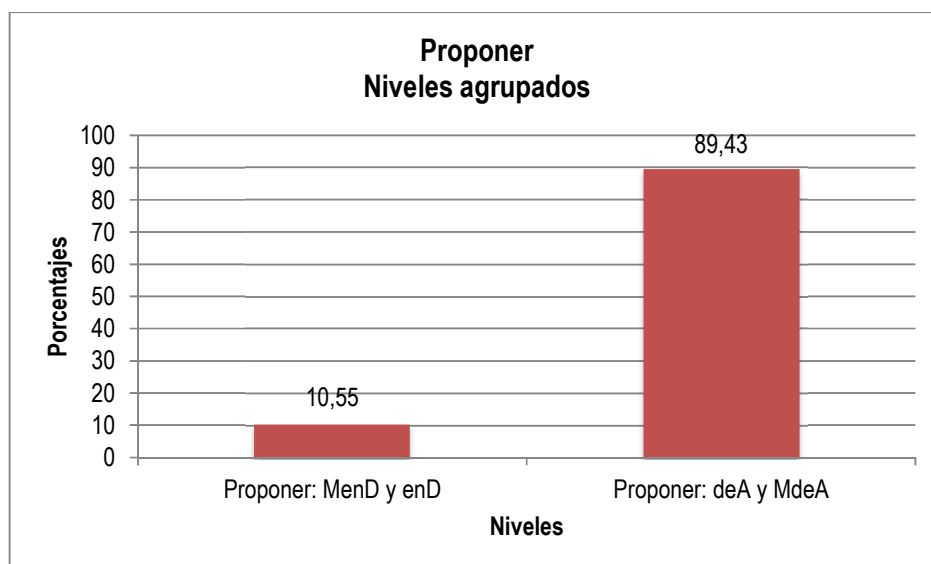
Los resultados, frecuencia y porcentaje, que se muestran en la tabla referida al constructo Proponer, están decididamente concentrados en los dos más altos niveles de la escala: 3 y 4 vale decir, “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”. Estos niveles, entre ambos, logran una frecuencia de 686 puntos, es decir, un 89,43 por ciento de las preferencias de los encuestados.

Los niveles 1 y 2, “Muy en desacuerdo” y “En desacuerdo”, juntos logran una frecuencia de 81 puntos, es decir un 10,55 por ciento de las preferencias de los 59 encuestados, como se muestra en la tabla y el gráfico a continuación:

Tabla N° 37: Resultados por niveles agrupados. Modalidad Proponer

Proponer Frecuencia por niveles extremos	Niveles		Frecuencias	Porcentajes
	1 y 2	Muy en desacuerdo y En desacuerdo		
	3 y 4	De acuerdo y Muy de acuerdo	686	89,43 %

Gráfico N° 5: Resultados por niveles agrupados. Modalidad Proponer



Teniendo en consideración estos resultados generales, se podría afirmar que el grupo de profesores(as) encuestados, alcanzan altos porcentajes en las actitudes, que dicen relación con la modalidad de habla: Proponer, es decir, un 88,37 % de las respuestas de los profesores se ubican en los niveles “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” de la escala.

Los tres ítems que tienen porcentajes altos, son los que se describen a continuación:

El ítem 1: “En mis clases comparto con los alumnos los aprendizajes que quiero lograr”:

Éste muestra un porcentaje de respuestas de un 22,0 % en el nivel “De acuerdo” y un 78,0 % en el nivel “Muy de acuerdo”, no tiene respuestas en los dos primeros niveles de la escala. Del alto porcentaje de respuestas en el nivel más alto de la escala (78,0 %) se puede deducir que son los profesores(as), quienes deciden lo que los alumnos deben aprender y se esmeran en alcanzar esos aprendizajes en los estudiantes. Esto se podría explicar por el hecho de que en Chile el currículo, en un alto porcentaje de las materias y los objetivos a alcanzar con los alumnos, es propuesto por el sistema educacional. En base a esas materias y objetivos, las escuelas son evaluadas en calidad de los aprendizajes que alcanzan con sus alumnos. Por otro lado, estos altos porcentajes que alcanza este ítem, se podría deber a la creencia, todavía presente en los profesores chilenos, de que son ellos quien sabe lo que los alumnos deben aprender y por lo tanto, ellos deben proponer lo que se enseña en la sala de clases.

Los otros dos ítems que tienen alta frecuencia son:

El ítem 3: “Evalúo para comprobar cuánto de lo que he enseñado han aprendido mis alumnos”:

Este ítem tienen una frecuencia de 17 puntos en el nivel “De acuerdo” y de 42 puntos en el nivel “Muy de acuerdo” de la escala. En cuanto a porcentajes representan un 28,8 y un 71,2 por ciento, de las preferencias de quienes respondieron el cuestionario, respectivamente. No tiene respuestas en los dos primeros niveles de la escala. Las preferencias de los profesores(as), pareciera responder a la lógica “yo enseño y luego, yo evalúo”, para verificar si los alumnos han aprendido lo que he enseñado, no evalúan, para saber cómo lo aprendieron, que juicios se formaron, si hay otras formas de aprender o comprender, en definitiva, se evalúa para saber si los estudiantes

asimilaron lo que el profesor les propuso aprender, refleja una interacción de aula, altamente inclinada a lo propositivo.

El ítem 8: “En algún momento de la clase dejo un tiempo para responder preguntas”: Este ítem tiene una frecuencia de 16 puntos (un 27,1 por ciento) en el nivel “De acuerdo” y una frecuencia de 42 puntos (71,2 por ciento) en el nivel “Muy de acuerdo”, tiene además, en el nivel más bajo de la escala, “Muy en desacuerdo” una frecuencia de 1 punto, que representa un 1,7 por ciento. Cabe preguntarse aquí, si las preguntas que el profesor espera sean de la misma materia o contenidos que él propone, que es distinto a decir “dejo tiempo para responder las propias inquietudes de los alumnos”

En estos tres ítems se muestra una actitud del grupo decididamente a favor del proponer, es decir, el profesor(a) habla para ser escuchado, es él quien tiene y hace uso de la palabra.

Por otro lado, los ítems con menos frecuencia en los niveles positivos de la escala (De acuerdo y Muy de acuerdo) son: el 24, el 21 y el 5.

Ítem 24: “Prefiero presentar a mis alumnos los temas siempre con la misma estructura”:

Aquí la opción de la escala, “Muy de acuerdo” alcanza sólo una frecuencia de 8, o sea un 13,6 por ciento. La opción “De acuerdo” en cambio, muestra una frecuencia de 20 puntos que representa un 33,9 % de las preferencias. En este ítem se da un equilibrio entre las opciones de la escala. La opción “Muy en desacuerdo” tiene 9 puntos en frecuencia (9 preferencias) un 15,3 % y la elección “En desacuerdo”, una frecuencia de 22 puntos, es decir un 27,3 por ciento. Con las opciones que los profesores(as) hacen en este ítem, estarían mostrando que la actitud es de equilibrio entre el seguir una estructura de clases y de cambiarla cuando es necesario.

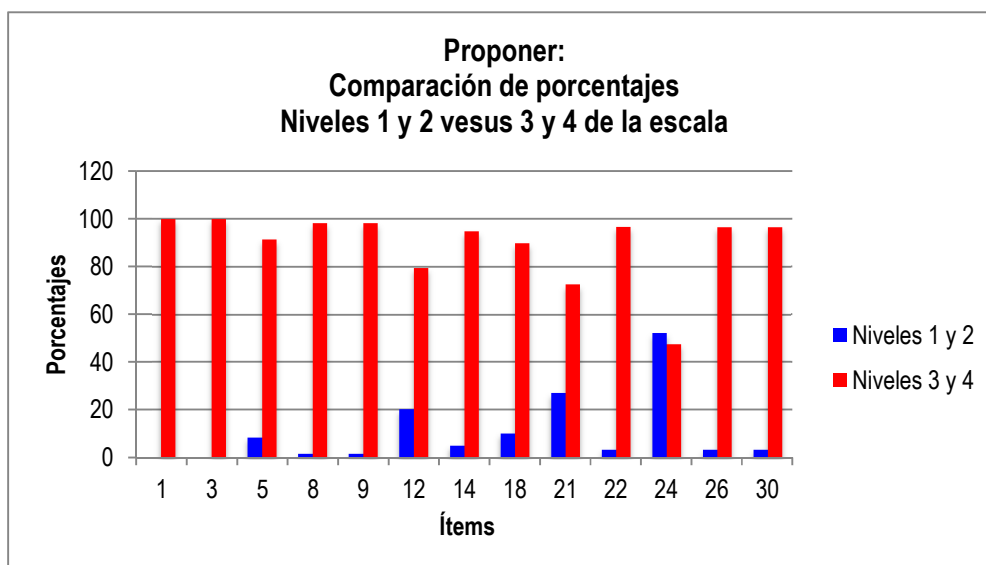
Item 21: “En mis clases utilizo y priorizo un enfoque de enseñanza lineal y lógico”.

Este ítem tiene una frecuencia de 30 puntos (50,8 %) en el nivel 3 “De acuerdo” y sólo alcanza 13 preferencias (22,0) en el nivel 4 “Muy de Acuerdo”. Aún cuando las preferencias son bajas en el nivel 4 de la escala, considerando ambos niveles, 3 y 4, logra una frecuencia de 43, es decir, un 72,8 por ciento. Queda nuevamente de manifiesto la tendencia hacia una actitud que privilegia el proponer, por sobre el indagar. Con un enfoque lineal y lógico en la sala de clases, deberían quedar fuera preguntas que no respondan a esta lógica. Lo que importa es el objetivo de la clase, no lo que necesitan y surge de la interacción.

Los porcentajes de los niveles bajos de la escala.

Como se muestra en el gráfico siguiente, las preferencia y porcentajes fueron bajas en los niveles 1 “Muy en desacuerdo” y 2 “En desacuerdo”, en el grupo de profesores(as) encuestados, para los ítems relacionados con las actitudes relacionadas con la modalidad de habla “proponer”, incluso hay ítems que no tuvieron ninguna preferencia en ninguno de los dos niveles mencionados. Ejemplo ítems 1 y 3 del cuestionario.

Gráfico N° 6: Resultados por ítems, niveles agrupados. Modalidad Proponer



Sin embargo, hubo ítems que tuvieron una frecuencia que podría considerarse importante o significativa, dado que la inmensa cantidad de respuestas están vinculadas a los niveles más altos de la escala (nivel 3 y 4 “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”, respectivamente)

Estos ítems fueron:

Ítem 12: “Ante las preguntas o dudas de mis estudiantes, siempre les doy las respuestas”.

Este ítem, aún cuando no tiene preferencias en el nivel 1 “Muy en desacuerdo”, de la escala, alcanza una frecuencia de 12 puntos en el nivel 2 “En desacuerdo” (20,3 %). Se interpreta entonces, que una quinta parte de los profesores(as) encuestados, no tiene la actitud de dar respuesta a los estudiantes cuando estos preguntan. Una opción es que ellos prefieran que los alumnos busquen las respuestas a sus propias preguntas, la otra, podría ser que, ya que el docente propone, el alumno está obligado a escucharlo, por lo tanto, no caben preguntas. Esto, a raíz de la importante frecuencia y porcentaje que logra este mismo ítem en los niveles 3 “De acuerdo” (16 puntos, un 27,1 %) y 4 “Muy de acuerdo” (31 puntos, un 52,5 %).

Ítem 21: “En mis clases utilizo y priorizo un enfoque de enseñanza lineal y lógico”.

La afirmación que dice relación con el enfoque de enseñanza, logra una frecuencia de 16 puntos en la opción 2 de la escala: “En desacuerdo” (27,1 %). Se consideró también como uno de los ítems que alcanza una frecuencia y un porcentaje relativamente bajo en las opciones 3 y 4 de la escala. En los niveles intermedios “En desacuerdo” y “De acuerdo” alcanza la mayor concentración de frecuencia (46 puntos) y un porcentaje de 77,9 %. Se obtiene así un ítem que muestra resultados equilibrados en centro de la escala.

Item 24: “Prefiero presentar a mis alumnos los temas siempre con la misma estructura”.

Sumadas las frecuencias de las dos primeras opciones de la escala “Muy en desacuerdo” y “En desacuerdo”, este ítem alcanza 31 puntos, es decir un 32,6 por ciento del total de las posibles respuestas. La opción 1 “Muy en desacuerdo” tiene una frecuencia de 9 puntos (15,3 %) y la opción 2 “En desacuerdo” 22 puntos (37,3 %). Igual que el ítem anterior muestra gran equilibrio entre ambos extremos. Se puede afirmar que ante la posibilidad de variar la estructura de cómo los profesores organizan y realizan sus clases, lo hacen con flexibilidad en unas y otras en con mayor rigidez.

Presentación de los datos: Modalidad de Habla Indagar.

Tabla Nº 38: Frecuencia y porcentaje ítems relacionados con "Indagar"
Docentes encuestados en grupo de siete escuelas

Indagar Afirmaciones		Escala							
		1		2		3		4	
		F	%	F	%	F	%	F	%
2	Dejo espacio para que mis alumnos me digan lo que quieren aprender. (i)			18	30,5	22	37,3	19	32,2
4	Negocio con mis alumnos las formas de trabajo en clase. (i)	1	1,7	22	37,3	30	50,8	6	10,2
6	Ante las preguntas o dudas de mis estudiantes, respondo con preguntas que incluyen escenarios diversos. (i)	1	1,7	2	3,4	27	45,8	29	49,2
7	Con frecuencia trabajo con las propuestas que surgen de los propios alumnos en la clase. (i)	2	3,4	10	16,9	39	66,1	8	13,6
10	Escucho las respuestas de mis alumnos no importando si son correctas o no para luego indaga, ampliar y ofrecer nuevas miradas a lo enseñado. (i)			1	1,7	12	20,3	46	78,0
11	Dejo un tiempo de la clase para que los alumnos pregunten y planteen sus inquietudes sobre lo que les voy a enseñar o lo enseñado. (i)	1	1,7	4	6,8	31	52,5	23	39,0
13	Utilizo preguntas como: ¿Qué pasaría si...? O ¿Están de acuerdo con lo dicho por...? (i)			1	1,7	25	42,4	33	55,9
15	Dejo que mis alumnos muestren sus formas de entender lo que les he enseñado. (i)	1	1,7	1	1,7	32	54,2	25	42,4
16	Les dejo imaginar, crear, extrapolar. (i)			2	3,4	23	39,0	34	57,6
17	Les doy tiempo para que indaguen sobre lo trabajado, los contenidos tratados y los aprendidos. (i)	1	1,7	10	16,9	27	45,8	21	35,6
19	Les dejo cuestionar y responder desde sus propias concepciones. (i)			5	8,5	25	42,4	29	49,2
20	Propongo tareas donde pongan en juego su imaginación y su creatividad. (i)			6	10,2	27	45,8	26	44,1
23	Con frecuencia presento a mis alumnos temas de manera distinta. (i)			4	6,8	36	61,0	19	32,2
25	Utilizo diversidad de medios para que descubran y abran otras posibilidades de aprendizaje. (i)			6	10,2	23	39,0	30	50,8
28	Cuando un estudiante se equivoca interpreto el error como una oportunidad para el aprendizaje de todos. (i)	1	1,7			20	33,9	38	64,4
29	Aliento a los estudiantes a encontrar sus propias soluciones, motivándolos y entregándoles las herramientas necesarias para que las descubran por sí mismos. (i)			2	3,4	21	35,6	36	61,0
Totales		8	0,84	94	9,95	420	44,4 9	422	44,7

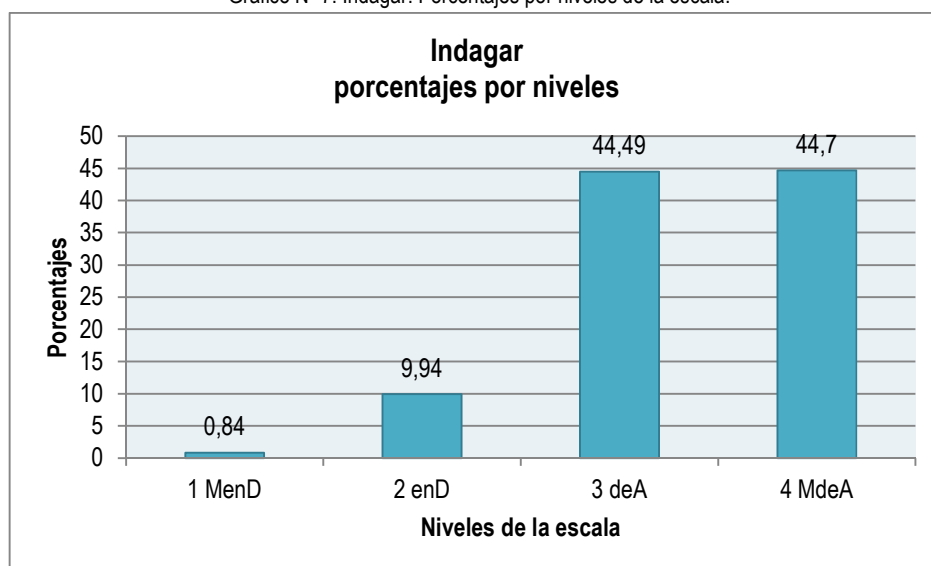
Análisis de los datos Modalidad de habla: Indagar.

En relación a los 16 ítems que miden actitudes vinculadas con la modalidad de habla “indagar”, los resultados generales por cada uno de los niveles de la escala, en relación a frecuencia y porcentajes, son los que se muestran en la tabla siguiente:

Tabla N° 39: Indagar: Frecuencia y porcentajes por niveles de la escala.

Indagar Frecuencia por niveles de la escala	Niveles		Frecuencias	Porcentajes
	1	Muy en Desacuerdo (MenD)	8	0,84
	2	En Desacuerdo (EnD)	94	9,94
	3	De Acuerdo (DA)	420	44,49
	4	Muy de acuerdo (MenA)	422	44,70

Gráfico N° 7: Indagar: Porcentajes por niveles de la escala.



A simplemente vista se observa que, al igual que como ocurrió en el constructo “proponer”, los niveles positivos de la escala obtuvieron los puntajes más altos en frecuencia y también en porcentajes.

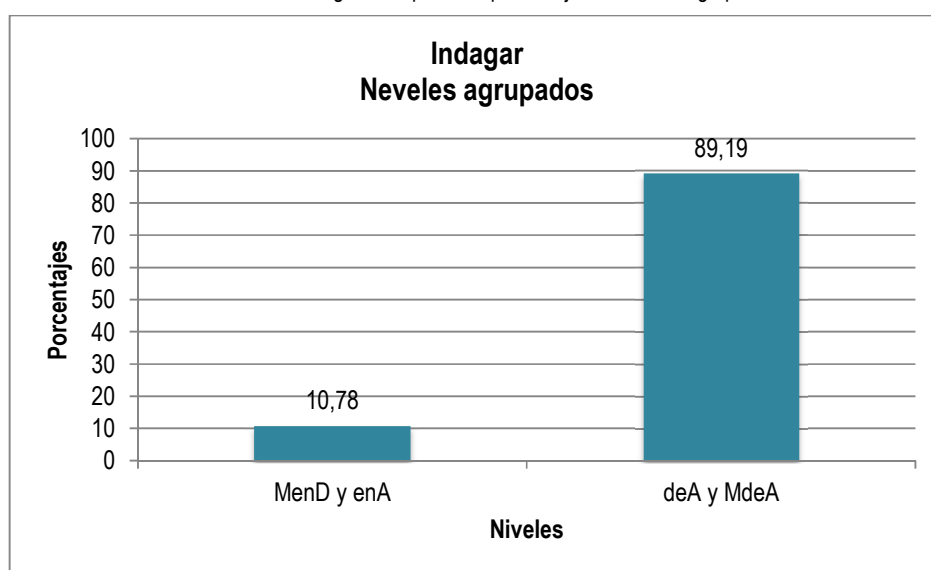
Al reducir los puntajes de los niveles extremos de la escala, el resultados es notoriamente inclinado hacia los niveles 3 y 4 de la escala, es decir, a las alternativas

“De acuerdo” y “Muy de acuerdo”, como se observa en la tabla y el gráfico que se presenta a continuación.

Tablas N° 40: Indagar Frecuencia y porcentajes por niveles agrupados

Indagar Frecuencia por niveles extremos	Niveles		Frecuencias	Porcentajes
	1 y 2	Muy en desacuerdo y En desacuerdo	102	10,78
	3 y 4	De acuerdo y Muy de acuerdo	842	89,19

Gráfico N° 8: Indagar: Comparación porcentajes de niveles agrupados



Teniendo estos resultados como una señal de que las actitudes de los profesores(as), tienden hacia la “indagación”, los ítems que logran más alta frecuencia en los niveles positivos de la escala son los que se comentan a continuación.

Ítem 10: “Escucho las respuestas de mis alumnos no importando si son correctas o no, para luego indagar, ampliar y ofrecer nuevas miradas a lo enseñado”.

Este ítems logra una frecuencia de 12 puntos (20,3 %) en el nivel “De acuerdo” y 46 puntos (78,0 %) en el nivel “Muy de acuerdo”. Las altas puntuaciones en los niveles positivos de la escala, hacen suponer que los profesores(as), tienen actitudes relacionadas con formular preguntas e indagar a cerca de lo enseñado, abriendo

espacios para nuevas preguntas de los alumnos y posibilitar miradas distintas a los contenidos enseñados. Si es así, sin duda se están dando espacios para discusión, el debate, la toma de posiciones, la argumentación, etc. Nada dice con respecto a una indagación más profunda que tiene que ver con aspectos formativos más profundos en el alumno, lo que se verá en los análisis que haga en las observaciones de clases y el cruce de datos.

Ítem 13: “Utilizo preguntas como: ¿Qué pasaría si...? o ¿Están de acuerdo con lo dicho por...?”.

Igual que ítem anterior, este alcanza una frecuencia alta en los niveles “De acuerdo”, 25 puntos (42.4 %) y “Muy de acuerdo”, 33 puntos (55,9 %). Significa entonces que los y las docentes encuestados(as) indagan y posibilitan que los alumnos visualicen otras respuestas a sus preguntas, que les permiten nuevas interpretaciones y nuevos aprendizajes. Si los profesores tienen actitudes como éstas, están dando oportunidades para que los estudiantes desarrollen explicaciones propias a lo estudiado.

Ítem 28: “Cuando un estudiante se equivoca, interpreto el error como una oportunidad para el aprendizaje de todos”. Esta afirmación resultó, como las dos anteriores con puntajes de frecuencia altos, de 59 punto obtuvo 58, entre los dos niveles positivos de la escala: “De acuerdo” con 20 puntos (33,9 %) y “Muy de acuerdo” con 38 puntos (64,4 %). Sus resultados son coherentes con el ítem 27 de la modalidad del habla “proponer”. Definitivamente, a juzgar por frecuencia y porcentajes, los profesores no ven como algo negativos el hecho de que los alumnos se equivoquen. El error permite nuevas preguntas depende del profesor, si hace que esas preguntas se formulen o no y de se aprovecha la oportunidad para reafirmar o abrir espacios para nuevos aprendizajes.

Ítems que logran más alta frecuencia en los niveles negativos de la escala.

Ítem 4: “Negocio con mis alumnos las formas de trabajo en clase”.

Este ítem es el que tiene mayor frecuencia y porcentaje en lo que indagar se refiere, en los niveles más bajos de la escala: “Muy en desacuerdo” 1 preferencia en “En desacuerdo” 22 preferencias. Un 1.7 % y un 37,3 % respectivamente. El 39 % de los puntos hacen suponer que los docentes, en una cantidad importante, no tienen la actitud que les haga considerar la negociación de las formas de trabajo en clase con sus estudiantes. Aun cuando es el ítem que más preferencias tiene en los niveles mencionados, alcanza una frecuencia de 36 puntos en los niveles “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”, es decir, un 61 % de las preferencias. Por lo tanto, hay un grupo importante también de los encuestados que sí negocian las formas de trabajo en clases con sus alumnos.

Ítem 2: “Dejo espacio para que mis alumnos me digan lo que quieren aprender”.

Este es el ítem, que se sitúa en segundo lugar en cantidad de puntos de frecuencia en los dos niveles negativos de la escala. No presenta puntos en “Muy en desacuerdo” pero logra tener 18 puntos en la opción “En desacuerdo” (30,5 %). No deja de ser importante que casi la tercera parte de los encuestados, no tiene la actitud que tienda a tomar en consideración los intereses de los alumnos. Es lógico, los profesores en la actualidad se sienten presionados por cumplir con la llamada “cobertura curricular”. Al respecto se argumenta que a mayor cobertura curricular (cobertura de contenidos, la mayor parte conceptuales) mejores resultados en las evaluaciones estandarizadas. Por otro lado, denota un desinterés o poca valoración de lo que pueden proponer los alumnos en clases, para desencadenar aprendizajes más relevantes y pertinentes a las necesidades de los estudiantes.

Ítem 7: “Con frecuencia trabajo con las propuestas que surgen de los propios alumnos en la clase”.

Apenas un 20.3 % de los encuestados (la quinta parte) dice no estar de acuerdo (Muy en desacuerdo 2 puntos en frecuencia y 10 puntos para opción “En desacuerdo”) con este ítem. Significa entonces que la mayoría de los docentes que respondió el cuestionario, trabaja con las propuestas que hacen sus estudiantes. La respuesta de este ítem, muestra una diferencia de 10 puntos porcentuales en los niveles negativos de la escala, en relación con el ítem que comentado en el párrafo anterior: “Dejo espacio para que mis alumnos me digan lo que quieren aprender” versus “Con frecuencia trabajo con las propuestas que surgen de los propios alumnos en la clase”.

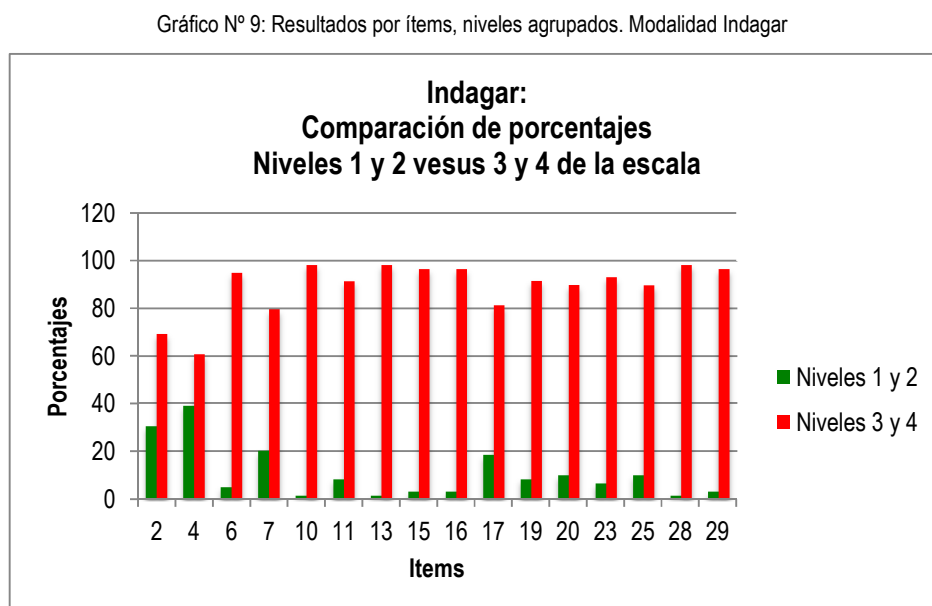
Por otra lado, en los niveles de la escala, “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”, el ítem alcanza una frecuencia de 47 puntos (79.7 % de las preferencias), lo que hace que siendo un ítem que alcanza una de las frecuencias más altas en los niveles negativos de la escala, no alcanza para asegurar fehacientemente que los docentes no tengan actitudes tendientes a la consideración de las propuestas de los estudiantes.

Ítem 17: “Les doy tiempo para que indaguen sobre lo trabajado, los contenidos tratados y los aprendidos”.

La frecuencia en este ítem en los niveles “Muy en desacuerdo” (1 punto) y “En desacuerdo” (10 puntos), alcanza sólo a 11 puntos (18.6 %).

Esto hace que, aún cuando estos ítem alcancen la mayor frecuencia en los primeros niveles de la escala, niveles negativos, no alcanzan para concluir que la actitud del docente hacia la indagación, no esté presente en la práctica. Como se muestra en el gráfico siguiente, todos los ítems tienen altos puntajes de frecuencia en la actitud que favorecen la indagación.

Por último, la comparación entre la suma de las frecuencia por ítem de los niveles 1 y 2, comparados con la suma por ítem de los niveles 3 y 4, nos arroja los resultados que se muestran en el gráfico que se presenta a continuación:

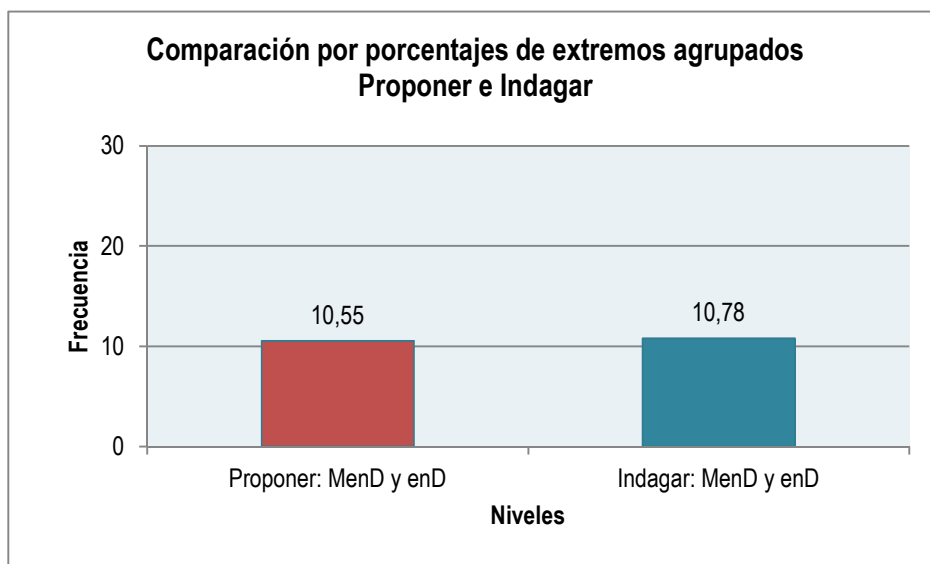


Comparando los resultados de porcentaje que alcanzan los descriptores de actitudes relacionadas con ambas modalidades de habla, tenemos que si agrupadas en los dos primeros niveles de la escala 1 “Muy en desacuerdo” y 2 “En desacuerdo” la modalidad de habla “proponer” alcanza 11,61 puntos porcentuales y la modalidad de habla “Indagar” realizando el mismo ejercicio, alcanza 10,78 puntos porcentuales, como se muestra en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla N° 41: Comparación niveles 1 y 2 agrupados, ambas modalidades.

Proponer	Niveles de la escala		Frecuencia	Porcentaje
	1	Muy en desacuerdo	15	1,81
	2	En desacuerdo	81	9,80
		Total	96	11.61
Indagar	Niveles de la escala		Frecuencia	Porcentaje
	1	Muy en desacuerdo	8	0,84
	2	En desacuerdo	94	9,94
		Total	102	10,78

Grafico N° 10: Comparación de resultados porcentuales en los niveles negativos de la escala entre el Proponer e Indagar



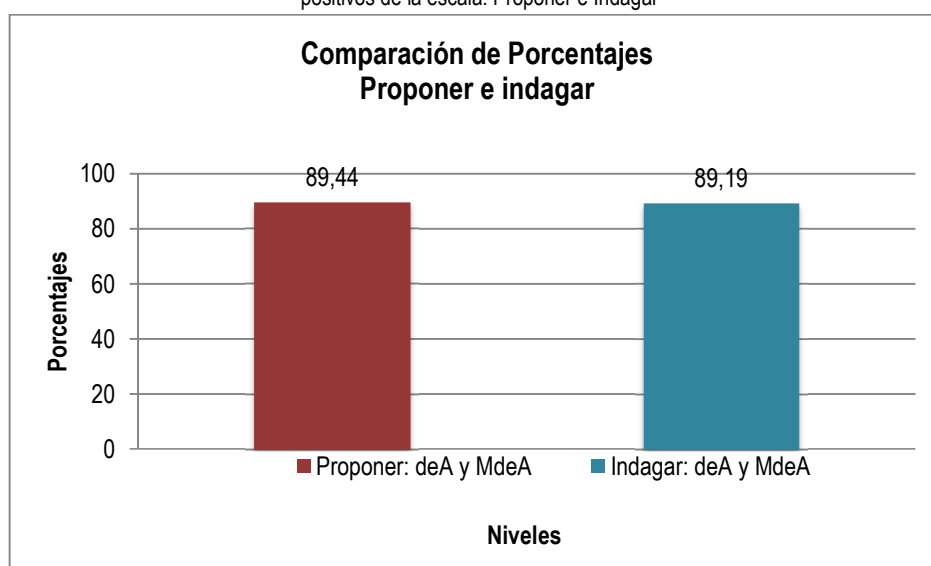
En síntesis, porcentualmente hay una diferencia mínima en los niveles bajos de la escala, entre ambos resultados obtenidos al consultar a los profesores por actitudes tendientes a la proposición y la indagación. Esto equivale a decir, que hay una igualdad (variación sólo por décimas) entre las actitudes negativas hacia la “Proposición” que hacia la “Indagación”, como formas de establecer la interacción verbal del profesor con los alumnos en la sala de clases. Por otro lado, las puntuaciones de frecuencia y porcentajes son bajas para ambas modalidades.

Ahora, se comparan los resultados agrupados en porcentaje en ambas modalidades de habla, en los niveles más altos de la escala tenemos que estos niveles alcanzan, para la modalidad “proponer” un 89,44 por ciento. Por otro lado, la modalidad “indagar” alcanza un porcentaje entre ambos niveles (3 y 4) de un 89,19 por ciento. Lo que hacer, que las actitudes o percepciones de los profesores(as) tienda a mantenerse en equilibrio entre ambas modalidades de habla. La tabla siguiente muestra las semejanzas comentadas.

Tabla N° 42: Comparación de resultados porcentuales en los niveles positivos de la escala entre el Proponer e Indagar

Proponer	Niveles de la escala	Frecuencia	Porcentaje
	De acuerdo	286	37,29
	Muy de Acuerdo	400	52,15
	Total	730	89,44
Indagar	De acuerdo	420	44,49
	Muy de Acuerdo	422	44,70
	Total	842	89,19

Gráfico N° 11: Comparación de resultados porcentuales en los niveles positivos de la escala. Proponer e Indagar

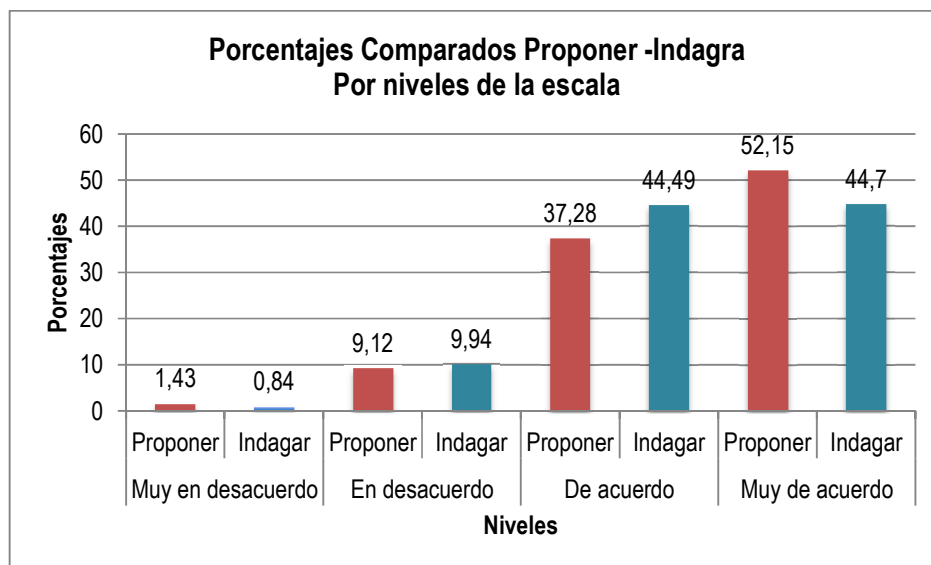


Finalmente, los resultados generales de frecuencia y porcentajes en cada uno de los niveles de la escala, tanto para actitudes del profesor vinculadas con el proponer e indagar, son los que se muestran en la tabla y el gráfico que sigue.

Tabla N° 43: Resultados generales por niveles de ambas modalidades.

Escala	Muy en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Muy de acuerdo	
	Proponer	Indagar	Proponer	Indagar	Proponer	Indagar	Proponer	Indagar
Frecuencia	11	8	70	94	286	420	400	422
Porcentajes	1,43	0,84	9,12	9,94	37,28	44,49	52,15	44,7

Gráfico N° 12: Resultados generales por niveles de ambas modalidades.



A manera de conclusión, los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario son los siguientes:

Tabla N° 44: Resultados niveles agrupados. Modalidades Proponer e Indagar.

	Porcentajes generales	
	Nivel 1 + 2	Nivel 3 + 4
Actitudes tendientes a la Proposición	(10,55 %)	(89,43 %)
Actitudes tendientes a la Indagación	(10,78 %)	(89,19 %)

Organización y análisis de los datos cuantitativos.

Docentes integrantes del caso estudiado.

Como se ha mencionado, el presente trabajo investigativo trata de un estudio de caso múltiple. El caso se conforma como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla N° 45: Conformación del caso de estudio múltiple.

Casos	Asignatura que enseñan	Ciclo de enseñanza	Cursos
Participante 1 Profesora	Lenguaje y comunicación	2º Ciclo	5º, 6º, 7º y 8º año básico
Participante 2 Profesora	Matemática	2º Ciclo	5º, 6º, 7º y 8º año básico
Participante 3 Profesora	Lenguaje y comunicación	1º Ciclo	2º año básico
Participante 4 Profesora	Ciencias Naturales.	2º Ciclo	5º, 6º, 7º y 8º año básico

Como se expuso en el marco metodológico, el cuestionario aplicado a dos grupos de profesores(as) (un grupo de profesores de escuelas y el grupo de docentes que conforma el caso), consta de 29 ítems que representan actitudes que se consideró, tienen directa relación con los constructos estudiados, las modalidades del habla: Proponer e indagar. 13 ítems para medir actitudes relacionadas con la modalidad de proponer y 16 ítems para medir actitudes relacionadas con la modalidad de la indagación.

La tabla siguiente, muestra las frecuencias y porcentajes por ítem de respuestas en el cuestionario aplicado a los docentes que conforman el caso. La tabla muestra los resultados de cada uno de los ítems relacionados con el constructo “Proponer”

Presentación de los datos: Modalidad de Habla Proponer.

Tabla N° 46: Frecuencia y porcentaje ítems relacionados con Modalidad Proponer.

Proponer Afirmaciones		Escala							
		1		2		3		4	
		F	%	F	%	F	%	F	%
1	En mis clases comparto con los alumnos los aprendizajes que quiero lograr. (p)					2	50	2	50
3	Evalúo para comprobar cuánto de lo que he enseñado han aprendido mis alumnos. (p)					3	75	1	25
5	En mis clases, planteo mis inquietudes antes de iniciar el trabajo. (p)					1	25	3	75
8	En algún momento de la clase dejo un tiempo para responder preguntas. (p)	1	25			2	50	1	25
9	Las preguntas de los(as) alumnos(as) me sirven para reafirmar lo que he enseñado, a través de mis respuestas.					1	25	3	75
12	Ante las preguntas o dudas de mis estudiantes, siempre les doy las respuestas. (p)					3	75	1	25
14	Muestro el camino que mis alumnos deben seguir en la tarea. (p)					2	50	2	50
18	Ante dudas les encauzo hacia las respuestas que yo doy a sus cuestionamientos. (p)					4	100		
21	En mis clases utilizo y priorizo un enfoque de enseñanza lineal y lógico. (p)			2	50	2	50		
22	En mis clases priorizo el desarrollo de las habilidades propuestas por el currículum oficial. (p)					3	75	1	25
24	Prefiero presentar a mis alumnos los temas siempre con la misma estructura. (p)			2	50	2	50		
26	Constato frecuentemente si los alumnos están aprendiendo lo que les enseño. (p)					2	50	2	50
27									
30	Clarifico cuál es el contenido que los alumnos deben aprender en la clase. (p)					2	50	2	50
Totales (Frecuencia Máx. 56 puntos)		1		4		29		18	

(No se conserva el número del ítem que aparece en el cuestionario, se elimina el ítem N° 27)

Análisis de los datos Modalidad de habla: Proponer

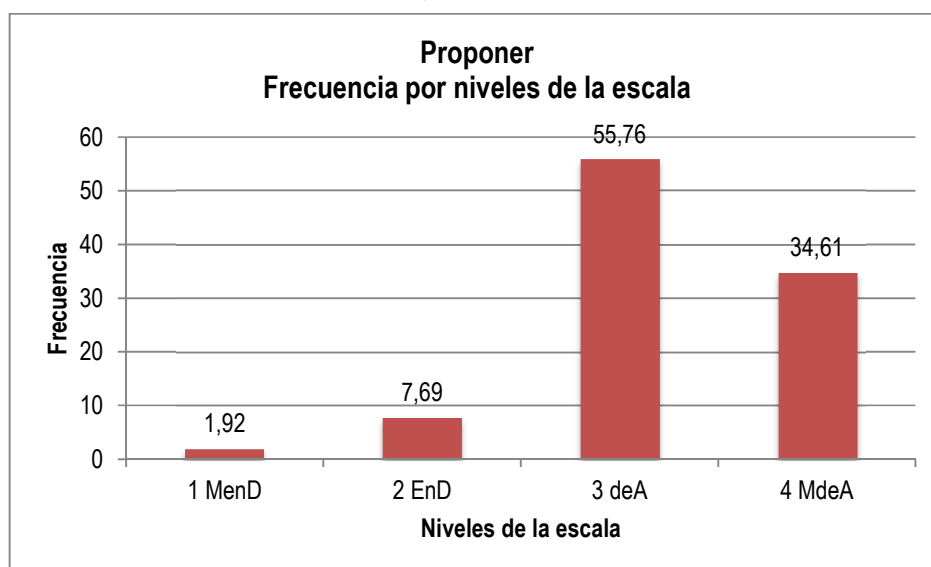
Las frecuencias y porcentajes por cada uno de los niveles de la escala (de cuatro niveles) se resumen en la tabla que se muestra a continuación:

Tabla N° 47: Frecuencia y porcentajes por niveles. Modalidad Proponer.

Proponer Frecuencia de respuestas por niveles de la escala	Niveles de la escala		Frecuencias	Porcentajes
	1	Muy en Desacuerdo (MenD)	1	1,92 %
	2	En Desacuerdo (EnD)	4	7,69 %
	3	De Acuerdo (DA)	29	55,76 %
	4	Muy de acuerdo (MenA)	18	34,61 %
Total			52	99,98 %

Una visión más clara de los valores alcanzados en la aplicación del cuestionario, se muestran a través del grafico siguiente. Se advierte a simple vista que las cuatro docentes que conformaron el caso múltiple, optan en la “modalidad proponer”, mayoritariamente, por el nivel nº 3 de la escala: “De acuerdo”

Gráfico N° 13: Porcentajes por niveles. Modalidad Proponer.



Si se agrupan, los niveles extremos de la escala, es decir nivel 1 “Muy en desacuerdo” y 3 “En desacuerdo” y por otro lado, los niveles 3 “De acuerdo” y 4 “Muy de acuerdo” se

observa que las docentes que conforman el caso se inclinan por niveles 3 y 4 con un 90,37 por ciento de las preferencias muy similar al porcentaje, 89,43 %, que se alcanza, en ambos niveles agrupados, en el grupo de profesores de las 7 escuelas que no constituyen el caso, los 59 profesores(as).

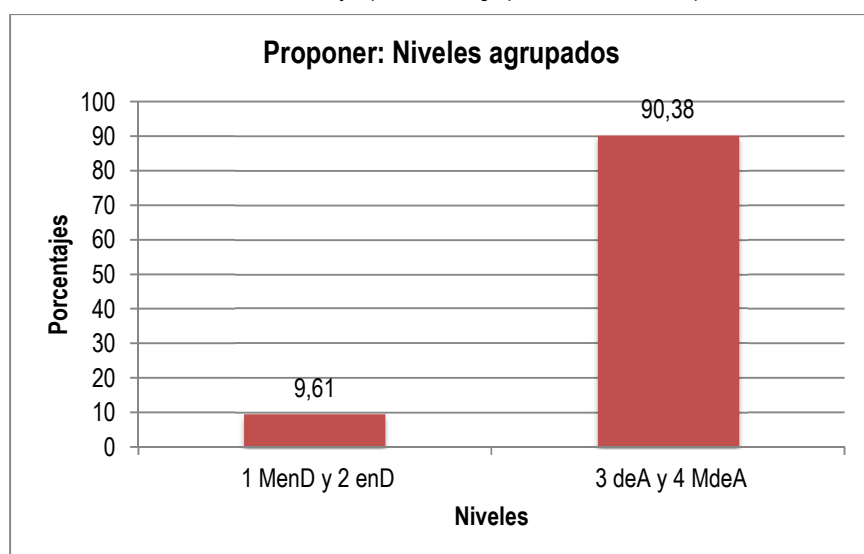
Tabla N° 48: Frecuencia y porcentajes por niveles agrupados. Modalidad Proponer.

Proponer Frecuencia por niveles extremos	Niveles agrupados		Frecuencia	Porcentaje
	1 y 2	Muy en desacuerdo y En desacuerdo	5	9,61 %
	3 y 4	De acuerdo y Muy de acuerdo	47	90,37 %

La diferencia en los resultados para la modalidad Proponer, entre el grupo de docentes de las siete escuelas y las profesoras que constituyen el caso, es que los primeros logran un mayor mayor porcentaje entre los niveles, en el nivel 4 “Muy de acuerdo” 52,15 %, mientras que el grupo de las cuatro profesoras logran mayor porcentaje en el nivel 3 de la escala “De acuerdo”, un 55,76 %.

En el gráfico siguiente, se muestran los resultados por niveles agrupados de los extremos de la escala: Nivel 1 y 2 y nivel 3 y 4. Los valores son de 9,61 % y 90,38 % respectivamente para cada grupo.

Gráfico N° 14: Porcentajes por niveles agrupados. Modalidad Proponer.

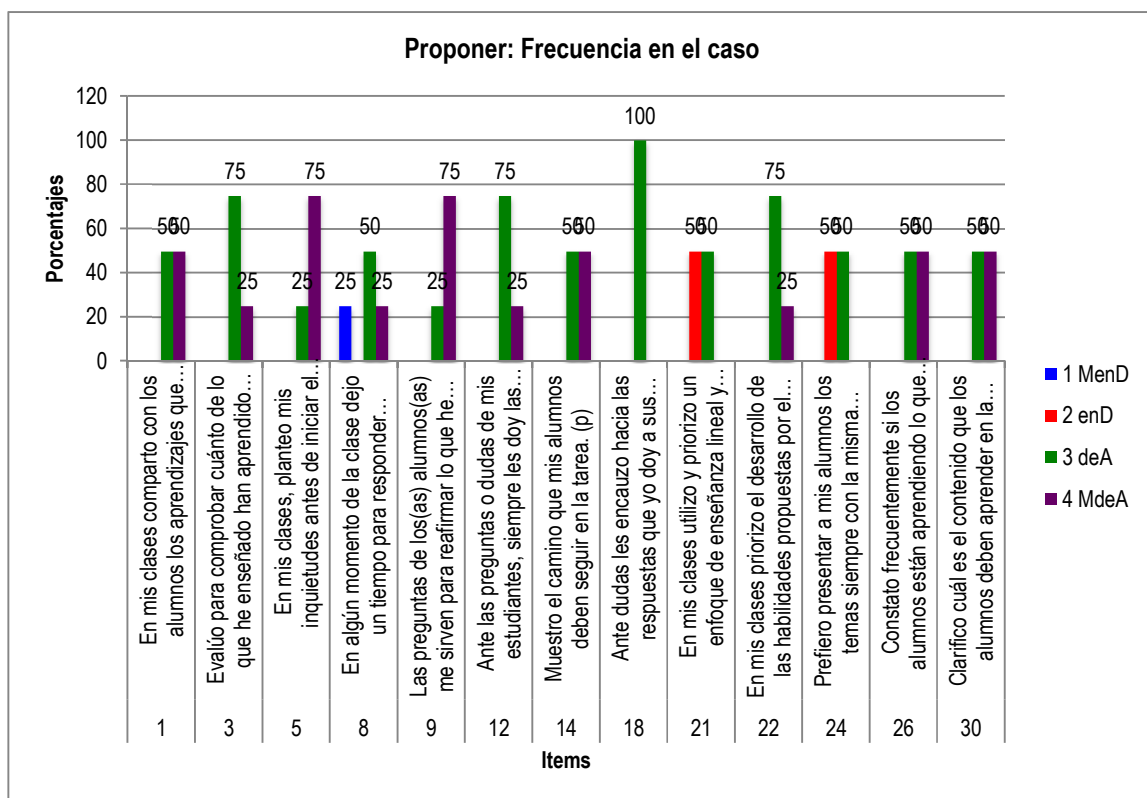


La diferencia en las respuestas de las integrantes del caso, entre los niveles 1 y 2 ; 3 y 4, como se muestran en el gráfico, es de 80,77 puntos porcentuales, en la modalidad proponer.

Tabla N° 49: Ítems con alto puntaje en frecuencia en niveles 3 y 4 (agrupados) relacionados con la modalidad de habla: Proponer. (10 de 13 ítems)

N°	Ítems
1	En mis clases comparto con los alumnos los aprendizajes que quiero lograr.
3	Evalúo para comprobar cuánto de lo que he enseñado han aprendido mis alumnos.
5	En mis clases, planteo mis inquietudes antes de iniciar el trabajo.
9	Las preguntas de los(as) alumnos(as) me sirven para reafirmar lo que he enseñado, a través de mis respuestas.
12	Ante las preguntas o dudas de mis estudiantes, siempre les doy las respuestas.
14	Muestro el camino que mis alumnos deben seguir en la tarea.
18	Ante dudas les encauzo hacia las respuestas que yo doy a sus cuestionamientos.
22	En mis clases priorizo el desarrollo de las habilidades propuestas por el currículum oficial.
26	Constato frecuentemente si los alumnos están aprendiendo lo que les enseño.
30	Clarifico cuál es el contenido que los alumnos deben aprender en la clase.

Gráfico N° 15: Resultados por ítems, niveles agrupados. Modalidad Proponer



En el gráfico, se expresan los porcentajes de cada ítem en cada uno de los niveles. Un ítem resultó con el 100% de las preferencias en el nivel “De acuerdo” según las respuestas de las profesoras que integran el caso en estudio:

- **El ítem 18: “Ante dudas les encauzo hacia las respuestas que yo doy a sus cuestionamientos.”**

El constructo “Indagar” estuvo representado por 16 afirmaciones que denotan actitudes cercanas o relacionadas con esta modalidad de habla. En la tabla que se presenta a continuación, se muestra en cada uno de los ítems, su frecuencia y porcentaje de las preferencias en cada nivel. En la misma tabla se han mantenido los números de orden con que se encuentran en el cuestionario aplicado, de manera de hacer más fácil la lectura. La misma numeración hace referencia a la forma cómo se estructuró el instrumento, que finalmente, contaba con afirmaciones de ambos constructos de manera combinada, favoreciendo de esta forma que los encuestados, no sigan una determinada tendencia por la ubicación de las preguntas de uno y otra constructo.

Presentación de los datos modalidad de habla: Indagar.

Tabla N° 50: Frecuencia y porcentaje ítemes relacionados con "Indagar"

Indagar Afirmaciones		Escala							
		1		2		3		4	
		F	%	F	%	F	%	F	%
2	Dejo espacio para que mis alumnos me digan lo que quieren aprender. (i)					3	75	1	25
4	Negocio con mis alumnos las formas de trabajo en clase. (i)					3	75	1	25
6	Ante las preguntas o dudas de mis estudiantes, respondo con preguntas que incluyen escenarios diversos. (i)					2	50	2	50
7	Con frecuencia trabajo con las propuestas que surgen de los propios alumnos en la clase. (i)			3	75	1	25		
10	Escucho las respuestas de mis alumnos no importando si son correctas o no para luego indaga, ampliar y ofrecer nuevas miradas a lo enseñado. (i)					1	25	3	75
11	Dejo un tiempo de la clase para que los alumnos pregunten y planteen sus inquietudes sobre lo que les voy a enseñar o lo enseñado. (i)			1	25	2	50	1	25
13	Utilizo preguntas como: ¿Qué pasaría si...? O ¿Están de acuerdo con lo dicho por...? (i)			1	25	3	75		
15	Dejo que mis alumnos muestren sus formas de entender lo que les he enseñado. (i)			1	25	3	75		
16	Les dejo imaginar, crear, extrapolar. (i)					4	100		
17	Les doy tiempo para que indaguen sobre lo trabajado, los contenidos tratados y los aprendidos. (i)			2	50	1	25	1	25
19	Les dejo cuestionar y responder desde sus propias concepciones. (i)	1	25			2	50	1	25
20	Propongo tareas donde pongan en juego su imaginación y su creatividad. (i)	1	25			2	50	1	25
23	Con frecuencia presento a mis alumnos temas de manera distinta. (i)					4	100		
25	Utilizo diversidad de medios para que descubran y abran otras posibilidades de aprendizaje. (i)					4	100		
28	Cuando un estudiante se equivoca interpreto el error como una oportunidad para el aprendizaje de todos. (i)					2	50	2	50
29	Aliento a los estudiantes a encontrar sus propias soluciones, motivándolos y entregándoles las herramientas necesarias para que las descubran por sí mismos. (i)					4	100		
Totales (Frecuencia Máx. 64 puntos)		2		8		41		13	

Análisis de los datos Modalidad de habla: Indagar

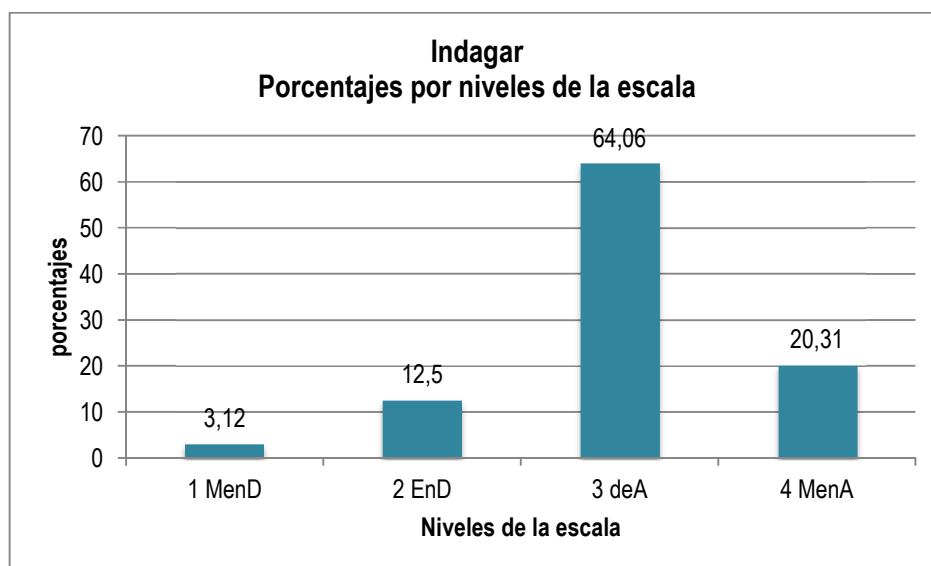
Queda claramente explícito, que las mayores puntuaciones de frecuencia y porcentajes, se dan por las preferencias de los niveles 3 “De acuerdo” y 4 “Muy de acuerdo”. Estas puntuaciones de frecuencia y porcentaje, en cada uno de los niveles de la escala, son las que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla N° 51: Frecuencia y porcentajes por niveles. Modalidad Indagar.

Indagar Frecuencia por niveles de la escala	Niveles		Frecuencias	Porcentajes
	1	Muy en Desacuerdo (MenD)	2	3,12
	2	En Desacuerdo (EnD)	8	12,5
	3	De Acuerdo (DA)	41	64,06
	4	Muy de acuerdo (MenA)	13	20,31
Total			64	99.99

Los datos de la tabla anterior quedan representados en el siguiente gráfico, donde se manifiesta claramente que el nivel 3 “De acuerdo”, es el que logra mayor puntuación.

Gráfico N° 16: Porcentajes por niveles. Modalidad Proponer.



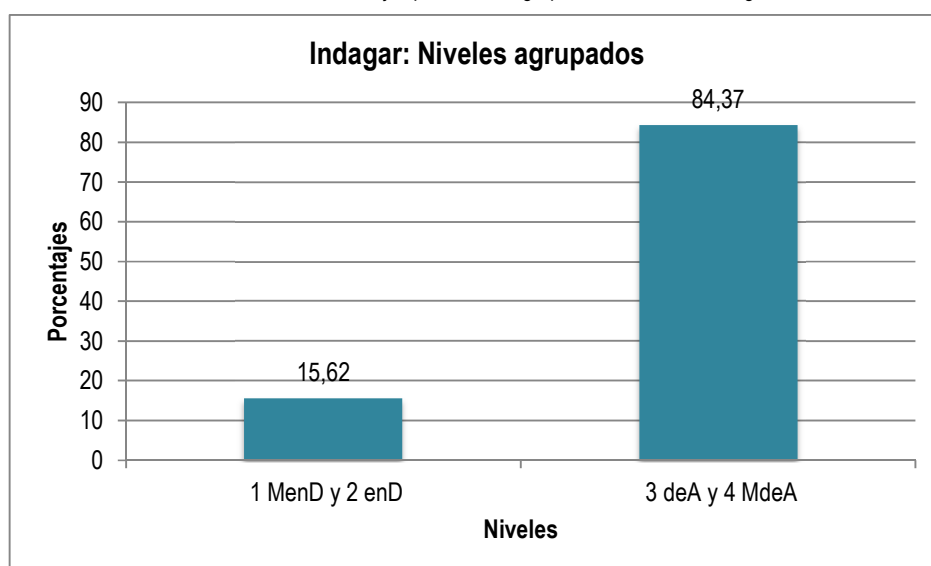
Si agrupamos los niveles de los extremos de la escala, 1 – 2 y 3 – 4, los resultados son reveladores de que los docentes que componen el caso, optan por los niveles positivos de la escala en porcentajes de 84,37 y de 15,62 para las dos primeras opciones, es decir los niveles negativos de la escala.

Tabla N° 52: Frecuencia y porcentajes por niveles agrupados. Modalidad Proponer.

Indagar Frecuencia por niveles extremos	Niveles		Frecuencias	Porcentajes
	1 y 2	Muy en desacuerdo y En desacuerdo	10	15,62
	3 y 4	De acuerdo y Muy de acuerdo	54	84,37

El gráfico que se presenta a continuación, muestra esta diferencia.

Gráfico N° 17: Porcentajes por niveles agrupados. Modalidad Indagar.

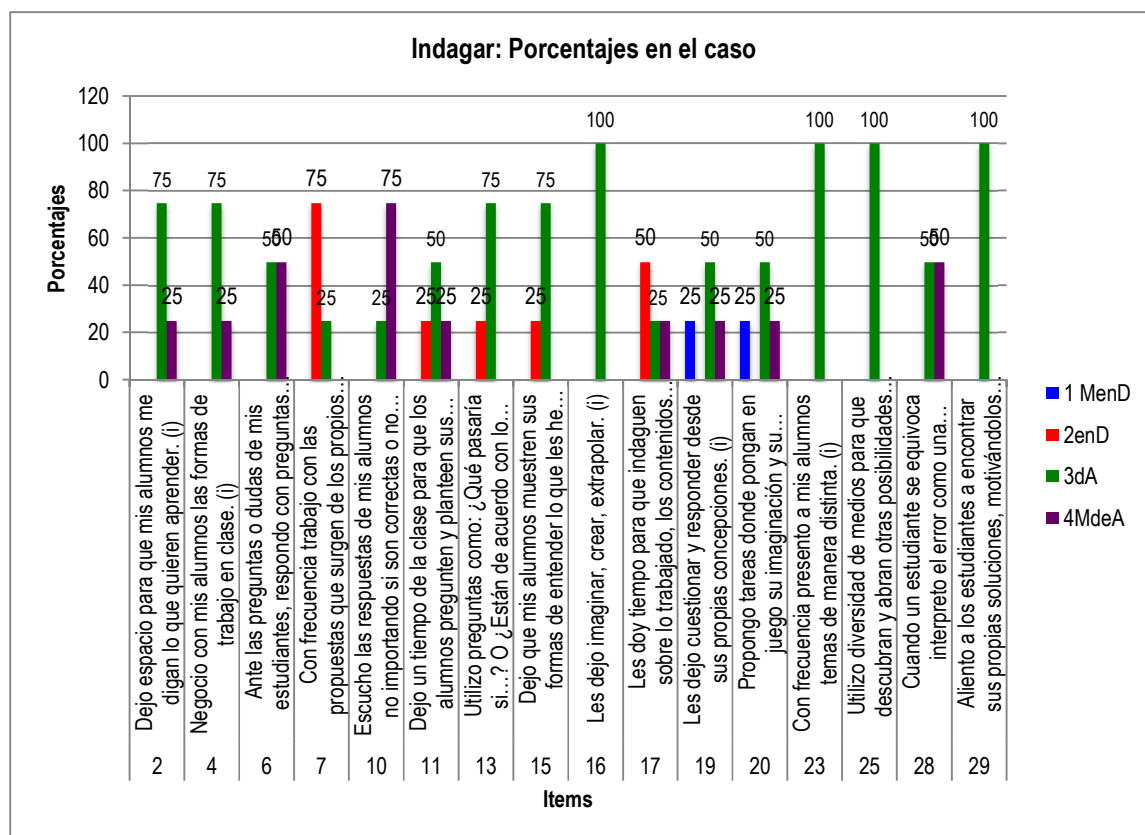


La diferencia en las respuestas de las integrantes del caso, entre los niveles 1 y 2 ; 3 y 4, como se muestran en el gráfico, es de 68.75 puntos porcentuales, en la modalidad Indagar.

Tabla N° 53: Ítems con alto puntaje en frecuencia en niveles 3 y 4 (agrupados) relacionados con la modalidad de habla: Indagar. (9 de 16 ítems)

N°	Ítems
2	Dejo espacio para que mis alumnos me digan lo que quieren aprender.
4	Negocio con mis alumnos las formas de trabajo en clase.
6	Ante las preguntas o dudas de mis estudiantes, respondo con preguntas que incluyen escenarios diversos.
10	Escucho las respuestas de mis alumnos no importando si son correctas o no para luego indaga, ampliar y ofrecer nuevas miradas a lo enseñado.
16	Les dejo imaginar, crear, extrapolar.
23	Con frecuencia presento a mis alumnos temas de manera distinta.
25	Utilizo diversidad de medios para que descubran y abran otras posibilidades de aprendizaje.
28	Cuando un estudiante se equivoca interpreto el error como una oportunidad para el aprendizaje de todos.
29	Aliento a los estudiantes a encontrar sus propias soluciones, motivándolos y entregándoles las herramientas necesarias para que las descubran por sí mismos.

Gráfico N° 18: Resultados por ítems, niveles agrupados. Modalidad Indagar

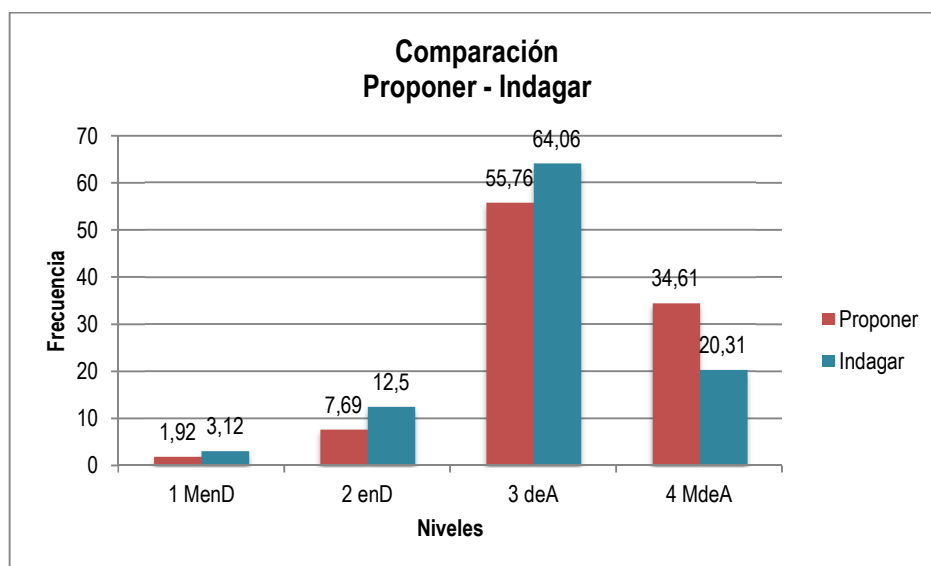


En el gráfico, se expresan los porcentajes de cada ítem en cada uno de los niveles. Cuatro ítems resultaron con el 100% de las preferencias en el nivel “De acuerdo”, según las respuestas de las profesoras que integran el caso en estudio:

- El ítem 16: “Les dejo imaginar, crear, extrapolar”.
- El ítem 23: “Con frecuencia presento a mis alumnos temas de manera distinta”.
- El ítem 25: “Utilizo diversidad de medios para que descubran y abran otras posibilidades de aprendizaje”.
- El ítem 29: “Aliento a los estudiantes a encontrar sus propias soluciones, motivándolos y entregándoles las herramientas necesarias, para que las descubran por sí mismos”.

Por último, en el gráfico siguiente se muestra los resultados en porcentajes, comparando cada nivel de la escala entre ambas modalidades, según el cuestionario respondido por las profesoras participantes.

Gráfico N° 19: Comparación de porcentajes de respuestas por niveles. Ambas modalidades.
Profesoras que integran el estudio de caso.



El gráfico da cuenta del equilibrio en las respuestas de las profesoras, comparados los porcentajes que alcanzan los ítems relacionados con ambas modalidades, mayoritariamente las docentes se inclinan el nivel 3, “De acuerdo” de la escala, en los

ítems que representan la modalidad de habla Proponer, como también, lo hacen con la modalidad de habla Indagar.

Este equilibrio se refleja mejor al comparar agrupadamente los niveles de la escala, arrojando un 90,37% para los ítems que guardan relación con actitudes de los profesores vinculadas con la modalidad “Proponer” y un 84,37% para los ítems relacionados con actitudes vinculadas con la modalidad de habla “Indagar”. Los niveles 1 “Muy en desacuerdo” y 2 “En desacuerdo” porcentualmente logran puntajes poco significativos, pero que guardan entre ellos el mismo equilibrio de los niveles 3 “De acuerdo” y 4 “Muy de acuerdo”.

Gráfico N° 20: Comparación niveles agrupados: Proponer – Indagar
Grupo de docente de casi estudiado

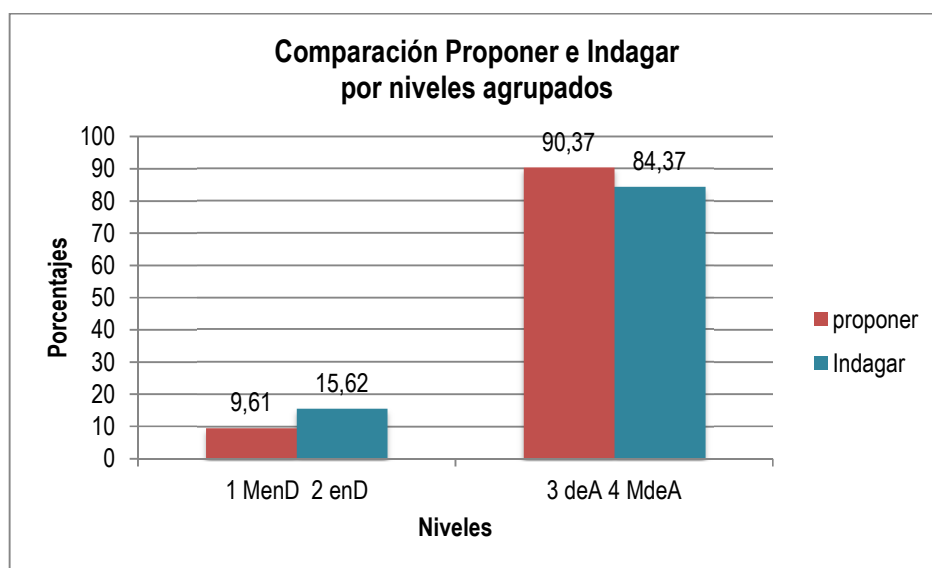
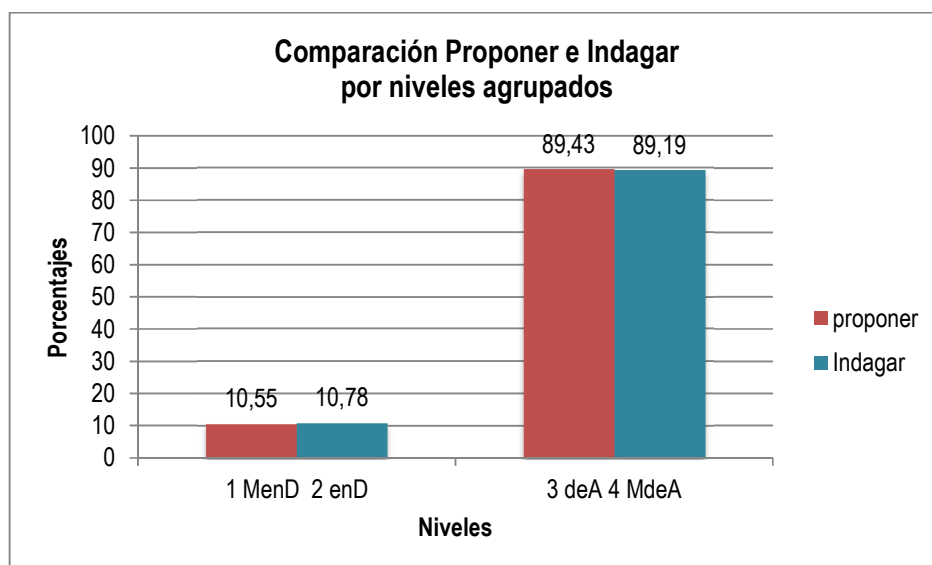


Gráfico N° 21: Comparación niveles agrupados: Proponer – Indagar
Grupo de docentes de las 7 escuelas.



Comparados los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario a ambos grupos de docentes, resultados que se muestran en los gráficos precedentes, se advierte que no hay diferencias significativas entre los porcentajes que representan las opciones de ambos grupos de profesores. Se reafirma el equilibrio entre las dos modalidades, como también se evidencia claramente un equilibrio entre ambos grupos que participaron respondiendo el cuestionario.

Organización y análisis de los datos cualitativos: Focus Groups 1 y 2.

De los datos obtenidos de los focus group 1 emergieron en primera instancia 13 categorías que se consideraron, coherentes con la temática de investigación, sus objetivos y las preguntas orientadoras de la misma. Este grupo de categorías tuvo siempre un carácter probatorio, por lo tanto, susceptible de ser modificado y ajustado según lo que revelaran los registros posteriores a esta primera recolección de datos. Con este mismo grupo de categorías se codificaron, posteriormente, los textos de los registros de las observaciones de clases y del segundo focus group. La codificación de todos los textos obtenidos de la recolección de datos se realizó con la ayuda de programa informático Atlas ti.

Se concuerda en este proceso de ajustes y redefiniciones con lo que plantean McMillan y Schumacher (2005:479) cuando afirman que: “El análisis de datos es un proceso cíclico que nunca se detiene y que forma parte de todas las fases de la investigación cualitativa. El análisis inductivo significa que las categorías y los modelos surgen a partir de los datos más que venir impuestos por la formulación de datos”.

Así se logró tener la siguiente tabla de categorías y sus respectivas definiciones.

Tabla N° 54: Categorías

	Códigos – Categorías	Descripción.
13 Códigos	Código 1 CF Comunicación formativa	Lo que el docente piensa referido al diálogo formativo y la presencia de este en las interacciones en el aula mientras se desarrolla la clase. Tiene que ver con consejos, orientaciones, corrección de actitudes.
	Código 2 EFID Efectos del indagar	Lo que el docente asigna como resultados a la indagación como modalidad de habla y los efectos que se perciben en la clase cuando el docente hace uso de ella.
	Código 3 EFPR Efectos del proponer	Lo que el docente asigna como resultados a la proposición como modalidad de habla y los efectos que se perciben en la clase cuando el docente hace uso de ella.
	Código 4 EMPR Emocionalidad del profesor	Están contenidas en este código las evidencias de las declaraciones que los docentes hacen respecto a su propia emocionalidad y la que generan en la sala de clases según una o otra modalidad de habla.
	Código 5 EMOPRO Emocionalidad del proceso	Lo que dice el profesor respecto a la emocionalidad de creada en las sala de clases con una y otra modalidad de habla. Se incluyen también lo que los profesores logran con la proposición y la indagación en el aula.
	Código 6 CPDL Conciencia del poder del lenguaje	Refiere a textos donde el docente muestra que se da cuenta del poder del lenguaje. También lo que expresa respecto de este tema en las discusiones grupales (focus group).
	Código 7 IGAR Indagar	Contiene lo textos donde se muestra la práctica de indagar en la relación con los alumnos en el aula se relaciona también con los niveles de profundidad que se alcanza en la indagación.
	Código 8 PNER Proponer	Contiene lo textos donde se muestra la práctica de proponer en la interacción con los alumnos en el aula, también lo que los docentes expresan sobre esta modalidad de habla.
	Código 9 IDLA Intereses de los alumnos	Se refiere a las evidencias textuales que muestran la consideración de los intereses de los alumnos de parte del docente. Bajo este código también están contenidas los opiniones de los docentes referidas a este tópico.
	Código 10 RP-A Relación profesor – alumno	Se consideran las evidencias referidas al tipo de relación que dicen los docentes establecer con los estudiantes como también la relación que se evidencia en el aula.
	Código 11 RDF Responsabilidad de formar	Reconocimiento que el docente declara respecto de su rol de formador y como este se evidencia en el aula a través de las conversaciones, específicamente en el uso de las modalidades del aula.
	Código 12 Tipos de indagación	Refiere a los niveles de profundidad en la indagación según la opinión de los docentes y lo que logra en este sentido en la sala en el desarrollo de la clase.
	Código 13 Autoritarismo en el aula	Contiene las evidencias que muestran una relación más bien vertical del docente con los alumnos y lo que expresan en las discusiones del grupo focal. Se relaciona con el código PNER (proponer

Teniendo estas definiciones como base, un segundo análisis en base a la coherencia y la pertinencia de las categorías con el tema de investigación, permitió establecer las categorías que se estimaron las más adecuadas y que permitieran dar respuestas a las interrogantes que de inicio orientaron el trabajo investigativo.

Las categorías que finalmente se establecieron para hacer la interpretación, análisis y discusión de los datos son las que, estando presentes en todos los registros, son coherentes a los intereses y propósitos del investigador y la investigación respectivamente. Así tenemos que el grupo de categorías queda definido de la siguiente manera:

Tabla N° 55: Categorías definitivas.

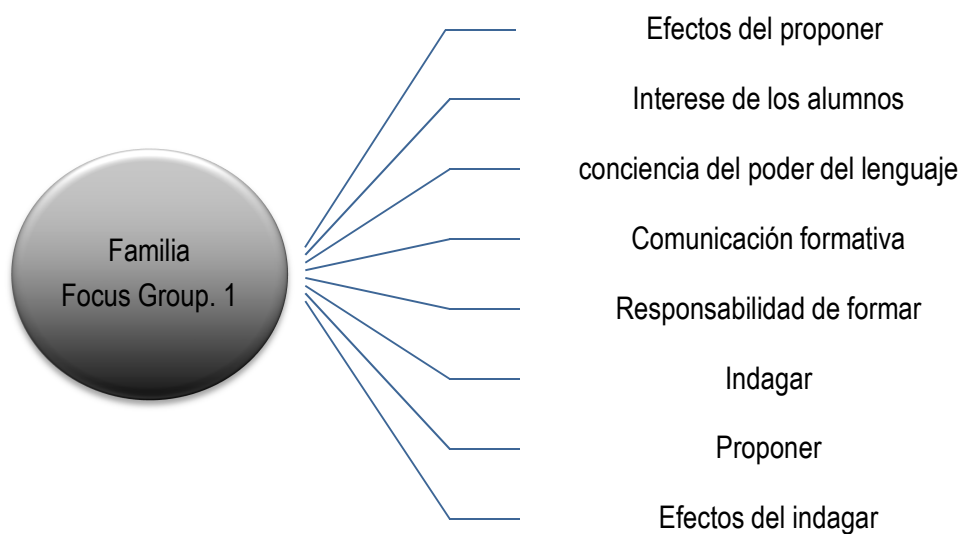
	Códigos – Categorías	Descripción.
8 Códigos	Código 1 CF Comunicación formativa	Lo que el docente piensa referido al diálogo formativo y la presencia de este en las interacciones en el aula mientras se desarrolla la clase. Tiene que ver con consejos, orientaciones, corrección de actitudes.
	Código 2 EFID Efectos del indagar	Lo que el docente asigna como resultados a la indagación como modalidad de habla y los efectos que se perciben en la clase cuando el docente hace uso de ella.
	Código 3 EFPR Efectos del proponer	Lo que el docente asigna como resultados a la proposición como modalidad de habla y los efectos que se perciben en la clase cuando el docente hace uso de ella.
	Código 4 CPDL Conciencia del poder del lenguaje	Refiere a textos donde el docente muestra que se da cuenta del poder del lenguaje. También lo que expresa respecto de este tema en las discusiones grupales (focus group).
	Código 5 IGAR Indagar	Contiene lo textos donde se muestra la práctica de indagar en la relación con los alumnos en el aula se relaciona también con los niveles de profundidad que se alcanza en la indagación.
	Código 6 PNER Proponer	Contiene lo textos donde se muestra la práctica de proponer en la interacción con los alumnos en el aula, también lo que los docentes expresan sobre esta modalidad de habla.
	Código 7 IDLA Intereses de los alumnos	Se refiere a las evidencias textuales que muestran la consideración de los intereses de los alumnos de parte del docente. Bajo este código también están contenidas las opiniones de los docentes referidas a este tópico.
	Código 8 RDF Responsabilidad de	Reconocimiento que el docente declara respecto de su rol de formador y como este se evidencia en el aula a través de las

	formar	conversaciones, específicamente en el uso de las modalidades del aula.
--	--------	--

Con este nuevo grupo de categoría se lleva acabo el ordenamiento de los datos por cada una de ellas desde las diferentes fuentes, es decir, ambos fucus group y la observaciones de clases de los sujetos participantes del caso estudiado.

La gráfica siguiente muestra las categorías consideradas en el Grupo Focal 1. (Familia Focus Group 1 y categorías)

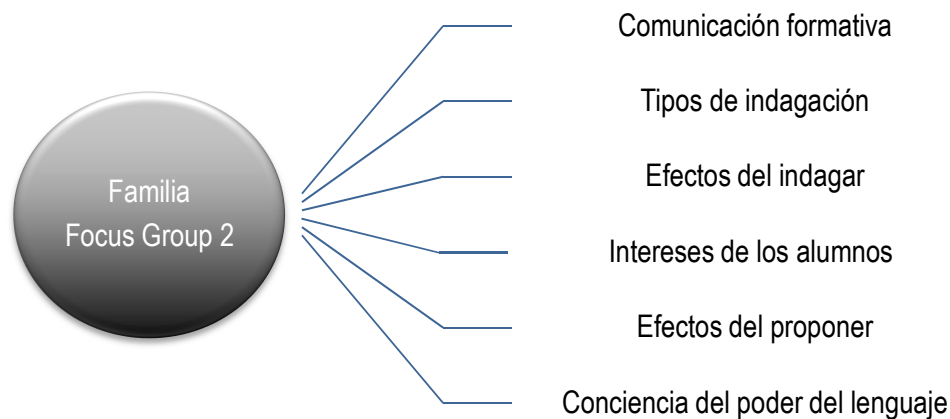
Figura N° 6: Categorías Focus group 1.



Familia: Focus group 1 y categorías.

En el segundo focus group, las integrantes sólo abordan 6 categorías de las 8 consideradas para el análisis de la discusión del primer encuentro. Estas se muestra en la grafica siguiente:

Figura N° 7: Categorías Focus group 2



Familia: Focus group 2 y categorías

Análisis de datos por categorías.

Código 1 CF Comunicación formativa	Lo que el docente piensa referido al diálogo formativo y la presencia de este en las interacciones en el aula mientras se desarrolla la clase. Tiene que ver con consejos, orientaciones, corrección de actitudes.
---------------------------------------	--

P 1: Focus group 1 - 1:6 [Los niños perciben tantas cosa..] (23:23) Códigos:
[Comunicación formativa – Familia Focus group 1]

Los niños perciben tantas cosas, que te miran y saben, a través de tus gestos, cómo vienes, si vienes alegre, si vienes cansada, si vienes... Porque perciben muchas cosas, entonces, ya desde el momento que te ven, ya saben que tú vienes comunicando algo, o sea, yo así al menos la veo.

P 1: Focus group 1 - 1:9 [comunicación formativa, encuentro] (20:20) Códigos:
[Comunicación formativa - Familia Familia Focus group 1]

comunicación formativa, encuentro que es súper importante y además que no solamente uno comunica con el hablar, sino que uno comunica también con el cuerpo, con la acción que hace.

P 1: Focus group 1 - 1:10 [comunicación desde que entro a..] (23:23) Códigos:
[Comunicación formativa - Familia Focus group 1]

comunicación desde que entro a la clase, en el tema de que los saludo, les hago un gesto, ya partimos un tipo de comunicación. Los niños perciben tantas cosas, que te miran y saben que a través de tus gestos cómo vienes, si vienes alegre, si vienes cansada, si vienes.. porque perciben muchas cosas, entonces, ya desde el momento que te ven, ya saben que tú vienes comunicando algo..

P 2: Ficus group 2 - 1:1 [De comprensión, entonces de mi..] (24:24)
Códigos:[Comunicación formativa–Familias 2: Ficus Group 2, Indagar. Ficus Group 2]

Y eso, trato siempre de tener conversaciones bastante, de la disciplina, seria. En otros contexto son más distendidas, depende en realidad del asignatura, Cuando hago Orientación, por ejemplo, hablo sobre la realidad que uno le pasa, te acuerdas cuando, hablábamos del pololeo, sobre la realidad que estamos viviendo, eso.

P 2: Ficus gruop 2 - 1:2 [Cuando yo converso con los niño..] (27:27) Códigos:
[Comunicación formativa - Familias (2): Focus Group 2, Indagar. Focus Group 2]

Cuando yo converso con los niños, me pasa que me siento más cercana a ellos independiente si estamos conversando de cosas que tengan que ver con la materia. Siento que es el espacio que yo tengo para escucharlos.

P 2: Focus group 2 - 1:3 [Y de repente uno está hablando..] (27:27) Códigos:
[Comunicación formativa - Familias (2): Focus Group 2, Indagar. Focus Group 2]

Y de repente uno está hablando de esto y salen con sus experiencias o cosas que les pasan, entonces siento que estas conversaciones que se generan en el aula, me pasa eso, que yo conozco a los niños desde sus otras perspectivas porque conectas con lo que estamos haciendo, de alguna manera hacen eso y... y eso y los escucho y... me acercan a los niños y yo creo que eso es como lo que más... y creo que es una de las prácticas que genero en casi todas mis clases, de hacer conversaciones con ellos, creo que ninguna clase no converso con ellos.

P 2: Focus group 2 - 1:4 [No con todo, por eso es que te..] (33:33) Códigos:
[Comunicación formativa - Familias (2): Focus Group 2, Indagar. Focus Group 2]

No con todo, por eso es que te digo que me conecta, ellos me conectan con su realidad, por ejemplo, estábamos hablando de los hábitats, ¿Quiénes pueden vivir en una zona como Lautaro, aquí en el campo? Piensen ustedes. Y dicen: tía es que yo fui al campo y vi un zorro o vi un conejo, y ellos mismos van conectando las cosas. Van relacionando, entonces eso me permite a mi saber en qué ambiente se mueven. Porque hay muchos niños que van mucho al campo, por ejemplo.

P 2: Focus group 2 - 1:27 [Tu generas conversaciones donde..] (221:221)
Códigos:[Comunicación formativa - Familias (2): Focus Group 2, Indagar. Focus Group 2]

Tu generas conversaciones dónde vas estipulando estos conceptos, donde son necesario, pero también dentro de esa misma conversación estas con el diálogo formativo para los chiquillos, es algo constante, entonces esto es, no puede ser separado ni aislado uno del otro, esto es un complemento.

Al hablar de comunicación formativa, las cuatro participantes del estudio en ambos grupos focales llevados a cabo, hacen mención a conversaciones y formas de comunicación informales que ellos hacen con sus alumnos. Por ser informales, no son

acciones formativas con un propósito claro, enmarcadas en la acción formativa que el docente debiera realizar con sus alumnos. Las docentes del caso estudiado, en sus comentarios e intercambios en la entrevista grupal, hacen mención a lo importante que les parece el lenguaje no verbal sosteniendo que los estudiantes tienen capacidad para “leer” este lenguaje y por lo tanto, el docente debiera considerarlo en la relación con ellos. Se argumenta que el profesor está siempre comunicando, enviando un mensaje, desde el primer momento que se encuentra con los estudiantes. Es importante, resaltar que cuando se planteó el tema “comunicación” no se hizo referencia a la comunicación a solas, se planteó el tema como “comunicación formativa” vale decir, una comunicación que está en la línea de la modalidad de habla del indagar, un diálogo, una conversación que haga que “el otro”, en este caso, el alumno, tenga la oportunidad de verse, de ver sus acciones, incluido el hablar (el hablar es acción) a lo que refiere con el lenguaje y al cómo lo hace cuando se enfrenta a la tarea de aprender, a la de relacionarse con otros, al mundo, a experiencias nuevas, etc.

Las profesoras participante del estudio, hacen mención al referirse a la comunicación formativa, a la capacidad del alumnos de percibir el estado de ánimo del profesor, su emocionalidad.

Las profesoras hacen mención que se comunican, conversan con sus alumnos sobre lo que les pasa, sobre lo que están viviendo. Se puede interpretar que lo que hacen es establecer una conversación con el alumnos en situaciones puntuales, en temas puntuales, de manera informal y personal.

Cuando se refieren a los efectos de esa “comunicación formativa” (la que ellas consideran como tal) dicen que con ellas, sienten a los alumnos más cercanos, sienten que son los espacios que ellos se dan para escuchar a los estudiantes, los conocen en otros ámbitos de sus vidas personales y les permiten conocer los ambiente en que participan, sin precisar si ese ambiente es el de sus relaciones en la escuela o uno más amplio como la familia y sus relaciones sociales; los amigos o el barrio en que viven.

Las profesoras participantes en los focus groups, las mismas que fueron observadas en sus clases, reconocen la importancia del “diálogo formativo” y creen de suma relevancia las conversaciones con los alumnos.

Si se consideran las respuestas al cuestionario de los profesores que no formaron parte del caso estudiado, se advierten dos hechos que son interesantes de comentar. Uno, el alto puntaje en frecuencia y en porcentajes que alcanzan la modalidad de habla “proponer”. Esta alcanza una frecuencia de 701 (84.86%), unidos los dos niveles positivos de la escala, “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”, lo que hace pensar que es el profesor quien siempre tiene la palabra, por lo tanto poca posibilidad de diálogo, entre este y los alumnos. El otro hecho, es también la alta puntuación que alcanzan algunos ítems que, en alguna medida, se pueden considerar contrarios al diálogo o a la comunicación formativa. Ejemplo de ello es el ítem nº 12 del cuestionario, referido a las actitudes cercanas a la proposición:

- “Ante las preguntas o dudas de mis estudiantes, siempre les doy las respuestas”. Este ítem muestra frecuencia y porcentaje alto, reduciendo en uno, los niveles “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”, 47 puntos en frecuencia, es decir un 79,6 %.

Las situaciones apuntadas, a nivel general y a nivel particular (ítem nº12) más lo expresado por las docentes que formaron parte del caso estudiado, hacen pensar que, por una parte, lo que entienden los docentes por comunicación formativa esta lejos del diálogo o la conversación como la entiende Tusón (2010: 15), “una actividad verbal oral de carácter interactivo organizada (estructurada) en turnos de palabra” Y por otra, que esta comunicación formativa esta lejos de alcanzar los niveles que ayuden a formar verdaderamente a los estudiantes en aspectos fundamentales de sus vidas, como lo es el autoconocimiento, base para enfrentar de buena manera el proceso de aprendizaje.

Código 2 EFID Efectos del indagar	Lo que el docente asigna como resultados a la indagación como modalidad de habla y los efectos que se perciben en la clase cuando el docente hace uso de ella.
--------------------------------------	--

P 1: Focus group 1 - 1:39 [Porque si la modalidad fuera ..] (86:86) Códigos:
[Efectos del indagar - Familia Focus group 1] [indagar]

Porque si la modalidad fuera indagar, el tener que descubrir, implica muchas cosas, el niño se motiva trabajar de otra forma. Yo tengo alumnos que dice, que me lo han dicho a mi: ah profesora, tanto concepto!. Se aburren, se aburren de lo conceptual, pero si uno le hace una actividad práctica se les pasa la hora y ya no es aburrida la clase y se motivan. Así lo veo yo.

P 1: Focus group 1 - 1:65 [¿Qué se favorece? La autoestima..] (180:181)
Códigos:[indagar - Familia Focus group 1]

Qué se favorece?

La autoestima, su reafirmación.

P 1: Focus group 1 - 1:66 [Cuando logramos que nuestros a..] (184:184) Códigos:
[indagar - Familia Focus group 1]

Cuando logramos que nuestros alumnos indaguen, es cuando lo llevamos al aprendizaje significativo.

Bajo este código se agruparon las expresiones de las docente en ambos focus groups. Se trata de pesquisar lo que ellas consideran como resultado de la acción indagativa. La indagación como se ha considerado en el marco teórico es aquella modalidad de habla, donde quien habla, lo hacer con el propósito de escuchar al otro. Es en este sentido que, como modalidad de habla, tiene un gran potencial formativo. A través de la indagación

que alguien realiza, el otro, cualquiera que este sea, se hace consciente de sí mismo, puede reflexionar, examinarse, tanto en su ser, como en su actuar.

Las profesoras integrantes del caso estudiado, consideran que de usarse la indagación como forma de enseñanza, los alumnos estarían más motivados en las clases. También se afirma que favorece el desarrollo de la autoestima, reafirmando la individualidad del alumno.

Una de las profesora relaciona la modalidad de indagar con el aprendizaje significativos. El aprendizaje significativo (Ausubel, 1963 en Moreira, 1997) es el tipo de aprendizaje en que se relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso.

Los resultados obtenidos con la aplicación del cuestionario, en los ítems referidos a la modalidad de indagar, muestran puntuaciones altas en los niveles positivos de la escala, con poca diferencia con las puntuaciones de los ítems relacionados con el proponer en los mismos niveles de la escala. Así tenemos que, por ejemplo:

- **“Evalúo para comprobar cuánto de lo que he enseñado han aprendido mis alumnos”. Este ítem alcanza las 59 preferencias en los niveles “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”, es decir de las 59 profesores que contestaron el cuestionario 17 se inclinaron por el nivel “De acuerdo” y 42 profesores marcaron su preferencia en el nivel “Muy de acuerdo”; un 28,8 y un 71,2 por ciento, respectivamente.**

Por otro lado, el ítem:

- **“Escucho las respuestas de mis alumnos no importando si son correctas o no para luego indagar, ampliar y ofrecer nuevas miradas a lo enseñado”.** Comparado con el anterior, en los mismos niveles de la escala logra un total de

58 puntos de frecuencia, agrupando ambos niveles: 12 (20,3 %) puntos de frecuencia en el nivel “De acuerdo” y 46 (78,0 %) puntos de frecuencia en el nivel “Muy de acuerdo”

En resumen ambos ítems, aunque, pretenden medir actitudes de los profesores en constructos distintos, muestran un equilibrio en las preferencias de los docentes encuestados.

Por otro lado, las profesoras participantes de Fucus Group, conciben la indagación como, una forma del trabajo, propuesta por el profesor para el alumnos, no hay evidencia de que las docentes, la asimilen como una modalidad de habla que les posibilite lograr resultados como el conocer a sus alumnos y hacer que ellos se conozcan a sí mismos y se formen como personas.

Código 3 EFPR Efectos del proponer	Lo que el docente asigna como resultados a la proposición como modalidad de habla y los efectos que se perciben en la clase cuando el docente hace uso de ella.
---------------------------------------	---

P 1: Focus group 1 - 1:38 [Lo que más se utiliza es propo..] (83:83) Códigos:
[Efectos del proponer - Familia Focus group 1]

Lo que más se utiliza es proponer, por eso hay desmotivación en los niños igual, encuentro yo, ese mi punto de vista.

P 1: Focus group 1 - 1:71 [Eso tengo yo, proponer coloca ..] (193:193) Códigos:
[Efecto del proponer - Familia Focus group 1]

Eso tengo yo, proponer coloca como un límite en el aprendizaje. En cambio con el indagar, puedo lograr mucho más. Así lo veo yo como concepto.

P 1: Focus grup 1 - 1:81 [El dictador coloca una barrera..] (238:238) Códigos:
[Efectos del proponer - Familia Focus group 1]

El dictador coloca una barrera en los alumnos, entonces el alumno se limita a eso, al escuchar, al recibir, recibir, recibir.. Y el democrático, abre esa barrera y da la confianza para que el alumno, indague.

P 1: Focus group 1 - 1:87 [En séptimo? 19, la mitad tiene..] (276:276) Códigos:
[Efectos del proponer - Familia Familia Focus group 1]

¿En séptimo? 19 (alumnos), la mitad tiene miedo al error, si. El cincuenta por ciento más o menos. Existe un temor a entregar sus opiniones y después que hablan quedan inseguros.

P 2: Focus group 2 - 1:39 [A mí me ha costado hartito llegar..] (308:308) Códigos:
[Efectos del proponer - Familias (2): Focus Group 2, Proponer Focus Group 2]

A mí me ha costado hartito llegar a mi curso, tienen como unas barreras autoimpuestas, siento yo, tienen como susto de decir lo que les pasa. Yo les pregunto a ver ¿cómo están?, ¿cómo se sienten?, ¿qué han hecho de entretenido? ¿qué no les ha gustado tanto?, ¿quién lo paso bien? no halaba nadie, nada, nada. Era como casi un veto de silencio yo les preguntaba ¿cómo están? y ellos me decían: bien, ¿Cómo se sienten?: bien. Era como una respuesta automática así como que frenaran los sentimientos.

Cuando las profesoras discuten acerca de cuales son los efectos del uso sostenido de la proposición, las citas relacionadas con esta categoría muestran que los resultados son desmotivación en los alumnos. Esto resulta comprensible si se estima que no toda motivación tienen un componente externo al individuo que aprende. Además, las profesoras muestran otro efecto más claro aún y que se complementa con el efecto anterior: cuando el profesor propone, pone límites al aprendizaje. Esto esta

relacionado con el siguiente ítem del cuestionario que contestaron el grupo de profesores encuestados:

- **“Muestro el camino que mis alumnos deben seguir en la tarea”**. Este logra puntuaciones altas en las preferencias de los encuestados: “De acuerdo” 24 puntos (40,7 %) y “Muy de acuerdo” 32 puntos 54,2 %). Este resultado muestra que los docentes se inclinan por una actitud de dirigir (proponer) siempre los caminos que los alumnos deben recorrer para aprender lo que ellos enseñan.

Las profesoras del caso estudiado, son más enfáticas y directas todavía cuando afirman que: “El dictador coloca una barrera en los alumnos, entonces el alumno se limita a eso, al escuchar, al recibir, recibir, recibir”. Estamos de acuerdo que dado el sistema educacional que tenemos, los controles externos e internos de la escuela y hasta el mismo proceso de enseñanza exigen que los profesores proponga los temas a estudiar (a ellos, se les propone el sistema a través de currículum, nacional, en nuestro caso chileno) a los alumnos, pero también hay contenidos y formas que los docentes pueden consensuar con los alumnos.

Otra consecuencia del imponer según las participantes es el miedo a opinar, la desconfianza, el temor a equivocarse, el miedo al ridículo y auto imposición de barreras de parte de los alumnos y tal vez hasta en el mismo profesor.

Código 4 CPDL Conciencia del poder del lenguaje	Refiere a textos donde el docente muestra que se da cuenta del poder del lenguaje. También lo que expresa respecto de este tema en las discusiones grupales (focus group).
--	--

P 1: Focus group 1- 1:29 [nosotros los profesores, en ge..] (44:44) Códigos:
[Conciencia del poder del lenguaje - Familia Focus group 1]

Nosotros los profesores, en general no somos conscientes de cómo nos comunicamos en la sala ... yo creo que dentro de la sala ocurren muchos gestos que nosotros no nos

damos cuenta pero que son tremendamente importantes para los niños y que generando en ellos o el rechazo o el seguir al profesor o el hacerle caso.

P 2: Ficus group 2 - 1:23 [Pero proyectarse no en el sent...] (180:180) Códigos: [Conciencia del poder del lenguaje - Familias (2): Focus Group 2, Proponer Focus Group 2]

Pero proyectarse no en el sentido de ser profe, sino proyectarse más adelante, porque por ejemplo yo el otro día les hablaba (a los niños) de que yo estudiaba el cerebro y que sé yo. Y profesora ¿cómo se estudia eso?, preguntaron. Pero si ustedes tienen que ir a la universidad, les decía. Y empezamos a analizar cosas y de a poco, eso llevo a otro, después a otro y al final una clase se transformo en una clase, de no sé qué. Estábamos hablando de las universidades, que ellos podían viajar. Entonces tu empiezas a ver que te estás proyectando, que a lo mejor la vida, no necesariamente transcurre aquí en Lautaro, a lo mejor, no necesariamente, pueden vivir toda la vida aquí, se pueden ir, vivir lejos, viajar, conocer... y nos fuimos para allá y terminamos descubriendo el mundo, entonces yo creo que eso igual es como que las conversaciones transmiten proyección.

P 2: Focus group 2 - 1:10 [Porque yo siento que si yo en ..] (41:41) Códigos: [Conciencia del poder del lenguaje - Familias (2): Focus Group 2, Indagar. Focus Group 2]

Porque yo siento que si yo en mis clases impongo como concepto, como contenido; mato el lenguaje. Yo siento que mi clase está basada en la conversación desde que los chiquillos yo los saludo, los formo, los entro, pasan y empezamos a generar esa cosa.

P 2: Focus group 2 - 1:16 [entonces sentía que tenía que ..] (50:50) Códigos: [Conciencia del poder del lenguaje - Familias (2): Focus Group 2, Proponer Focus Group 2]

Entonces sentía que tenía que ponerme seria y darle una estructura a mi clase y yo misma me impuse esto de saludar a los niños ¿Cómo están? Bien. ¿Bien?, que bueno, me alegro y punto, sigamos la clase.

P 2: Focus group 2 - 1:28 [Yo siento que la conversación,..] (233:233) Códigos:
[Conciencia del poder del lenguaje - Familias (2): Focus Group 2, Indagar. Focus Group 2]

Yo siento que la conversación, no puede ser una conversación formal, tiene que ser algo que se complemente en la sala de clases.

Las profesoras del caso en estudio, al referirse a qué tan conscientes son de la comunicación que establecen en la sala de clases, continuaron el en transcurso de la conversación, refiriéndose a la comunicación no verbal. Manifiestan que no tienen mucha conciencia de cómo se comunican en la sala de clases, lo que hace pensar que no tienen claridad de los que pueden o no pueden generar con sus “gestos” en la sala de clases, menos aún con el uso específico de las modalidades de habla.

Una de ellas se refiere los diálogos que a menudo sostiene con sus alumnos de Segundo Año Básico (niños de siete años) y termina concluyendo “las conversaciones transmiten proyección”. Se refiere a que a través de las conversaciones hace que los niños puedan visualizar otras posibilidades, otras metas, otros espacios en los cuales ellos se podrían desenvolver en el futuro. Es interesante lo que hace esta profesora, pues permite a los alumnos generar otros mundos en los niños, a través de las conversaciones. El lenguaje, la palabra, dice Echeverría (2002:76) transforma el mundo.

La profesora de lenguaje, sostiene que si, “sólo propone mata el lenguaje”. Evidentemente ella se posiciona en su rol de docente de la asignatura de lenguaje, que

tiene por misión, desarrollar en los alumnos la capacidad de expresarse, de comunicarse a través de la palabra hablada o escrita. Es lógico entonces, que si sólo habla ella, si sólo propone, sienta que “mata el lenguaje” en los alumnos cuando no les da posibilidades de que se expresen. Lo expresado por la profesora, puede ser vinculado a lo preguntado en el ítem 22 del cuestionario aplicado a los docentes de otras escuelas:

- **“En mis clases priorizo el desarrollo de las habilidades propuestas por el currículum oficial”.** Este alcanza 57 puntos de frecuencia (96,7%) considerando las opciones juntas las opciones “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” de la escala.

El uso del lenguaje en la sala de clases, pareciera estar condicionada por el curriculum escolar y por lo que lo profesoras sienten que necesitan fortalecer en los alumnos, para una buena respuesta a las exigencias de la escuela como sistema.

El lenguaje, es evidente, se usa para múltiples propósitos en la sala de clase. Incluso para modelar un tipo de relación entre el profesor y el alumno como queda demostrado en el decir de una de las profesoras: “entonces sentía que tenía que ponerme seria y darle una estructura a mi clase y yo misma me impuse esto de saludar a los niños ¿Cómo están? Bien. ¿Bien?, que bueno, me alegro y punto, sigamos la clase.

Código 5 IGAR Indagar	Contiene lo textos donde se muestra la práctica de indagar en la relación con los alumnos en el aula se relaciona también con los niveles de profundidad que se alcanza en la indagación.
--------------------------	---

P 1: Focus group 1 - 1:42 [Creo que uno ve visualiza prim..] (89:89) Códigos: [tipos de indagación - Familia Focus group 1]

Creo que uno visualiza primero su curso, dónde está, qué es lo que está, que es lo que viene, dónde estoy parada, dónde estoy pisando, que es lo que necesita este curso, por

ejemplo. Y esa es una tarea, creo yo. El tema de indagar es una tarea profesional, personal y de la capacidad que tiene la persona de involucrarse.

P 1: Focus group 1 - 1:43 [Cuando nosotros, yo por lo men..] (89:89) Códigos:
[indagar] [tipos de indagación - Familia Focus group 1]

Cuando yo llegué acá, sabía poco de esta escuela, entonces tenía dos opciones: una que la información me llegara para conocer a mi curso y dos, empezar a buscar, indagar, quiénes son, de dónde vienen, quiénes son los padres, qué es lo que les interesa, qué es lo que les gusta, primero para hacerme una idea de dónde iba a trabajar. Y luego una vez que ya los fui conociendo, me he ido fijando cómo es la forma de aprendizaje que ellos tienen.

P 1: Focus grup 1 - 1:44 [Entonces siento que una profes..] (89:89) Códigos:
[indagar] [tipos de indagación - Familia Focus group 1]

Entonces siento que uno, profesionalmente, el deber es saber dónde estoy parada y tiene que partir por la indagación: dónde estoy, quiénes son, cómo son, como actúan, cómo trabajan, de dónde vienen, los padres, las familias. Yo un día, por ejemplo, leí la ficha de todos mis estudiantes, los ingresos, los estudios...

P 1: Focus group 1 - 1:56 [El descubrir, el de investigar..] (136:136) (Super)
Códigos: [indagar - Familia Focus group 1]

El descubrir, el investigar, o sea, lo veo de otro punto de vista. Obviamente se articula con todas las asignaturas.

P 1: Focus group 1 - 1:57 [Indagar. Yo lo veo, bueno en l..] (136:136) Códigos:
[indagar - Familia Focus group 1]

Indagar. Yo lo veo, bueno en la parte, en el tarea de la ciencia, indagar, lo veo en el sentido de que ellos tienen que descubrir lo que yo quiero enseñar.

P 1: Focus group 1 - 1:63 [El indagar, creo que es más pr..] (168:168) Códigos:
[indagar - Familia Focus group 1]

El indagar, creo que es más profundo, si los profesores no tienen claro este tema difícilmente van a poder educar de una manera que les permita a los niños encontrarse, darse cuenta de sí mismos. Si los profesores no saben, no tienen un proceso formativo personal, difícilmente les vamos a enseñar, a los niños, en ese proceso formativo, creo yo.

P 2: Focus group 2 - 1:31 [Yo hago un tipo de relación al..] (248:248) Códigos:
[indagar - Familias: Focus Group 2, Indagar. Focus Group 2]

Yo hago un tipo de relación, pero más con el aprendizaje y ellos (los alumnos). Por que de repente hemos hecho esa conexión de por qué nos va mal, porqué en esta cosa que hemos hecho, qué hemos hecho para generar esto y hacemos esa reflexión un poco y cómo ellos se perciben frente a eso y nos hemos dado cuenta que los malos resultados que hemos tenido es porque hemos estado inquietos, hemos estado desordenados eh... no sé, hemos estado en una disposición negativa.

P 2: Focus group 2 - 1:33 [Pero una pregunta que usted hi..] (287:287) Códigos:
[Comunicación formativa - Familias: Focus Group 2, Indagar. Focus Group 2] [Tipos de indagación - Familias: Focus Group 2, Indagar. Focus Group 2]

Si uno le pregunta ¿cómo estas tú?, ¿te sientes bien?, ¿te sientes contento contigo mismo? Yo siento que a mi me cuesta, o sea quizás a nivel general no es tanto, con algunos alumnos más puntuales, porque a veces uno tiene una mejor llegada con ellos, tiene más empatía, pero a lo mejor van a haber otros que yo no sé si se sentirían

cómodos, entonces por eso no sé cómo llegar a algunos.

A veces me atrevo, a veces no me atrevo. Yo siento que ahí yo he fallado porque quiero una buena comunicación con mis alumnos pero yo no genero todas las instancias necesarias para conocer bien a mi alumnos y tener esa conversación.

P 2: Focus group 2 - 1:42 [A mí lo que me pasa con este t..] (352:352) Códigos:
[Indagar - Familias: Focus Group 2]

A mí lo que me pasa con este tipo de situaciones es... yo me limito a investigar más, por un tema de involucrarte más de lo necesario en una situación que tu no entiendes..

Bajo esta categoría se agruparon los textos que se refieren al “indagar” bajo diferentes miradas:

Desde el rol profesional, se afirma que es una tarea del docente, que es un deber indagar para saber dónde se está, con qué alumnos, cómo actúan , cómo trabajan, etc. Por otro lado se habla del indagar, desde el currículum, se plantea que esta modalidad de habla, se hace presente en todas las asignaturas y que en ciencias se relaciona con el descubrir lo que le profesor debe enseñar.

Se plantea también que los profesores no tienen claro el tema (no están preparados) por lo que se hace difícil poder educar usando la indagación. Una profesora sostiene que con sus alumnos (segundo año básico) reflexionan después de la tarea, genera preguntas que hacen que los niños examinen el por qué de los resultados.

Una de las profesoras sostiene que se siente limitada, poco preparada, para hacer este tipo de interacción con los alumnos.

Frente a los niveles de indagación, sólo una profesora demuestra en lo expresado en la

discusión grupal, que indaga para que los propios alumnos evalúen su actuar frente a las evaluaciones y tareas de aula. Las demás indagaciones son más para tener información funcional, que remite finalmente a los intereses del propio docente. No alcanza el nivel de profundidad del tipo de indagación (hablar para que el otro hable, conocerlo, conocer sus inquietudes, etc.) que se propone en el marco teórico y que tiene un gran poder formativo.

Los resultados del cuestionario aplicado a los profesores de otras escuelas (59 profesores) arroja como resultado que estos adhieren a las actitudes relacionadas con la indagación en un alto porcentaje; 89,19 por ciento. El nivel de las indagaciones que las profesoras hacen las clases se comentará cuando se analicen, bajo estas mismas categorías, los registros de clases.

Código 6 PNER Proponer	Contiene los textos donde se muestra la práctica de proponer en la interacción con los alumnos en el aula, también lo que los docentes expresan sobre esta modalidad de habla.
---------------------------	--

P 1: Focus group 1 - 1:50 [Yo creo que muchas de las inda..] (103:103) Códigos:
[Proponer] [Familia Focus group 1]

Sería rico en una clase y decir: chiquillos qué les gusta a ustedes, cómo les gustaría que viéramos esto, les gustaría? Pero nuestro sistema hace que nosotros, tenemos que tener una planificación estructurada, y nos hace llevar la clase lista y proponer.

P 1: Focus group 1- 1:53 [Pero muchas veces a una, el si..] (111:111) Códigos:
[Proponer - Familia Focus group 1]

Pero muchas veces a una, el sistema le proponer, proponer, proponer,

P 1: Focus group 1- 1:70 [Nos falta contextualizar más, ..] (190:190) Códigos:
[proponer- Familia: Focus group 1]

Nos falta contextualizar más, darle significado al aprendizaje. Para nosotros es más cómodo tomar el libro y aplicar, es muy cómodo eso... proponer.

P 1: Focus group 1- 1:76 [Un profesor autoritario, yo cr..] (223:223) Códigos:
[proponer – Familia: Focus group 1]

Un profesor autoritario, yo creo que, eh, no tiene participación, porque si está diciendo todo, si el propone todo y hace todo, entonces la intervención de los alumnos es nada.

P 1: Focus group 1- 1:77 [Además no le importa lo que es..] (226:226) Códigos:
[proponer – Familia: Focus group 1]

Además no le importa lo que esta produciendo en el otro, el impacto que esta produciendo su autoridad. No le preocupa tampoco. Es el cumplimiento de la tarea lo que le importa. Entonces no le importa, no es capaz de colocarse en el lugar del otro o de sentir o de ver desde otra mirada como se está imponiendo.

Las participantes del focus group 1, coinciden en que lo que más se hace en las clases y en sistema en general, es proponer. Esto es concordante con lo que arrojan los resultados del cuestionario aplicado a los profesores. El 84.86 por ciento de las preferencias están concentradas en los niveles de la escala “De acuerdo” y “muy de acuerdo” con los ítems que están relacionados con la proposición.

Un aspecto interesante es la conexión que las profesoras hacen con el autoritarismo de los profesores. El profesor autoritario está proponiendo todo, la participación de los alumnos se reduce a poco o nada. Las profesoras son categóricas al consensuar que la profesor autoritario no le importa lo que está produciendo en los niños, lo que le importa es el cumplimiento de la tarea. Al respecto, Freire (2013: 67) dice “la

curiosidad y la expresividad del estudiante a veces pueden sacudir la seguridad del profesor. Es por eso que, al limitarlas, el profesor autoritario, limita también las de él”

Código 7 IDLA Intereses de los alumnos	Se refiere a las evidencias textuales que muestran la consideración de los intereses de los alumnos de parte del docente en la sala de clases. Bajo este código también están contenidas las opiniones de los docentes referidas a este tópico.
---	---

P 1: Focus group 1.txt - 1:16 [Por que muchas veces uno se pr..] (26:26) Códigos:
[intereses de los alumnos - Familias : **Focus group 1**]

Por que muchas veces uno se proyecta y planifica en base al interés de ellos y ese interés tiene que una , encaminarlo hacia la formación.

En los focus group realizados con el grupo que constituyeron el caso, sólo una vez las profesoras se refirieron a los intereses de los alumnos. El comentario deja ver que si bien los han considerado, es por conveniencia de la docente: “... y ese interés tiene que una , encaminarlo hacia la formación”.

El ítem 2 del cuestionario: “Dejo espacio para que mis alumnos me digan lo que quieren aprender”, muestra que en los profesores encuestados el 60,9 por ciento de ellos (41) dicen estar “De acuerdo” o “Muy en acuerdo” con esta afirmación.

El ítem 4 del cuestionario: “Negocio con mis alumnos las formas de trabajo en clase”, arroja que 36 (frecuencia) de los encuestados (61,0 %), está “De acuerdo” y “Muy de acuerdo con la afirmación. Hay 23 encuestados que están “Muy en desacuerdo” o “En desacuerdo” con esta afirmación, decir un 39.0 %.

Código 8 RDF Responsabilidad de formar	Reconocimiento que el docente declara respecto de su rol de formador y como este se evidencia en el aula a través de las conversaciones, específicamente en el uso de las modalidades del aula.
---	---

P 1: Focus group 1 - 1:15 [A mi por el hecho de hacer la ..] (26:26) Códigos:
[Responsabilidad de formar – Familia : Focus group 1: Indagar, Proponer - Familia Focus group 1]

A mi por el hecho de hacer la asignatura de lenguaje y comunicación, a mi mis clases me instan a estar permanentemente en la formación, ya sea orientando desde la parte de vocabulario, ya sea orientando desde un tema de interés de los chicos.

P 1: Focus group 1 - 1:59 [Indago para saber quien es el ..] (142:142) Códigos:
[indagar – Familia : Focus group 1: responsabilidad de formar, Indagar, Proponer-Familia Focus group 1]

Indago para saber quien es el niño, cómo se mueve, qué es lo que sabe. Yo lo veo más en conjunto, más macro. En esa indagación en ese saber del otro puedo yo saber cuales son sus dificultades, sus limitaciones, ... Yo indago para saber del individuo, cómo es, cómo funciona y ahí me coloco un tema que esencial en la pedagogía y en la educación: indago cómo el niño aprende.

P 1: Focus group 1 - 1:86 [Por que la vida no andamos com..] (249:249) Códigos:
[Efectos del proponer - Familia Focus group 1] [responsabilidad de formar - Familia: Familia Focus group 1]

... pero también está la constructivista que tengo, que llevo por dentro, que me hace hacer que los alumnos indaguen, que descubran que ellos son capaces de todo y que nadie les puede colocar un techo y no importa que se equivoquen. Si los alumnos muchas veces, tienen miedo a opinar porque le tienen miedo al error. Entonces uno desde chiquitos hay que formar al alumno, hay que formar al grupo curso de que el error no es motivo de vergüenza, es motivos de aprendizaje.

En general los docentes y puntualmente el grupo de profesoras integrantes del caso estudiado, reconocen y se sienten formadoras. Manifiestan estar permanentemente en esa tarea con los alumnos. Se esfuerzan en conocer a los estudiantes que atienden, eso sí, siempre en función de los aprendizajes que les demanda el currículum vigente. Se esfuerzan por motivar a los alumnos, por generarles expectativas “que descubran que ellos son capaces de todo y que nadie les puede colocar un techo”. Esta posición de las docentes se relaciona con el ítem nº 10 del cuestionario:

- **“Escucho las respuestas de mis alumnos no importando si son correctas o no para luego indagar, ampliar y ofrecer nuevas miradas a lo enseñado”.** Este ítem logra una frecuencia de 12 puntos (20,3 %) en el nivel “De acuerdo” y 46 puntos (78,0 %) en el nivel “Muy de acuerdo”.
- **“Utilizo preguntas como: ¿Qué pasaría si...? O ¿Están de acuerdo con lo dicho por...?”.** Igual que ítem anterior, este alcanza una frecuencia alta en los niveles “De acuerdo”, 25 puntos (42.4 %) y “Muy de acuerdo”, 33 puntos (55,9 %).

Es decir, los docentes escuchan a sus alumnos en sus necesidades y además los ayudan a visualizar otros escenarios posibles, como también otras posibilidades de respuestas a sus inquietudes.

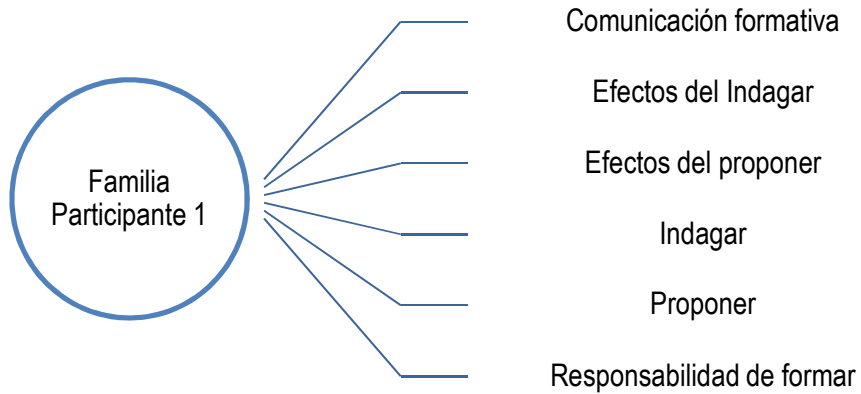
Organización y análisis de los datos cualitativos: Observaciones de Clases.

Las cuatro profesoras fueron observadas cada una en cuatro oportunidades. En las clases de cada una de ellas después de la tercera, e incluso de la segunda, no se presentaron elementos distintos a los que se identificaron en las primera observaciones y que tenían relación con las modalidades de habla foco de la presente investigación. Los registros que en una primera instancia se iban a realizar en un formato con lápiz y papel, fueron finalmente grabados en audio, de manera de tener registros más completos y fieles a las intervenciones que cada profesora hacía en el desarrollo de las clases. En las transcripciones se optó por no considerar las respuestas o reacciones de los alumnos, debido a que lo que interesaba es el uso que el docente de las modalidades de habla.

Los esquemas siguientes pertenecen a las familias que arrojó el procesamiento de los registros a través de la herramienta Atlas ti. La representación de dichos esquemas fueron cambiados por razones de orden y presentación, guardando fielmente las relaciones que arrojó el software para procesamiento de datos cualitativos.

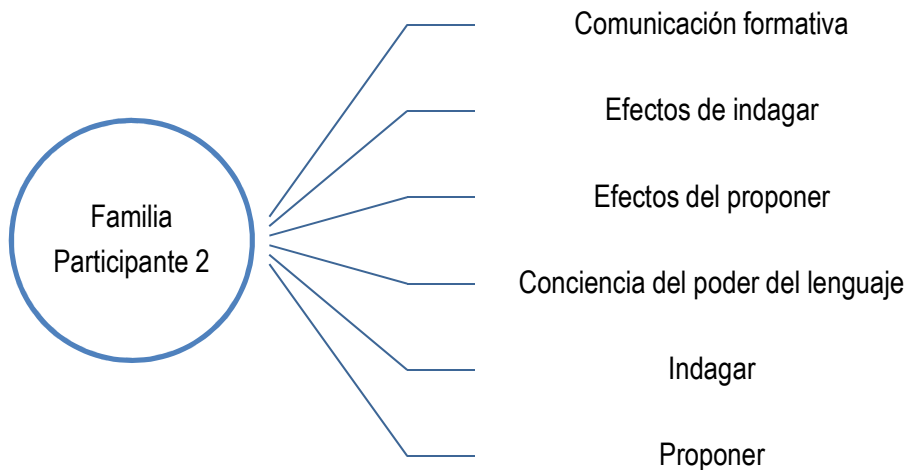
Así se logro tener las familias de cada una de las participantes que para efectos de presentación y análisis de resultados se tomarán en conjunto debido a que se trata de un caso, que tiene la característica de ser múltiple.

Figura N° 8: Familia Participante 1.



En cada uno de los esquemas se presenta una familias y su relación con las categorías que se lograron extraer de los textos de las transcripciones de las observaciones de clases. Las categorías son las mismas que emergieron de los textos de las transcripciones de los focus groups.

Figura N° 9 Familia Participante 2.



Así resultó que la familia originada del registro de las observaciones de clases de la participante 1 está compuesta por sólo tres categorías. La familia

Figura N° 10: Familia Participante 3.

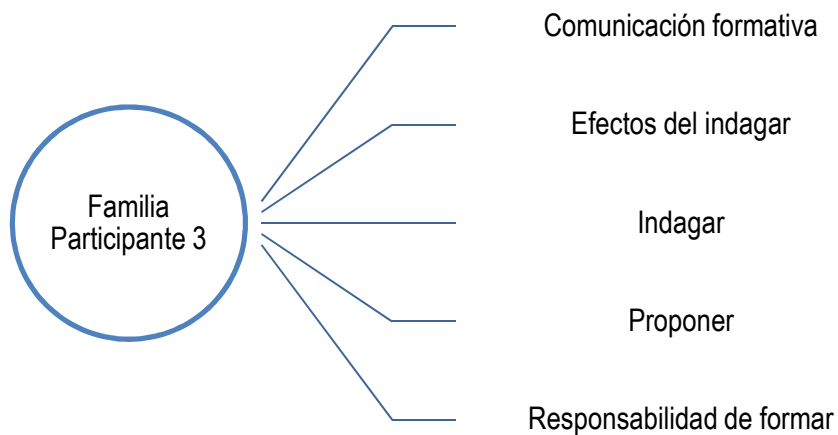
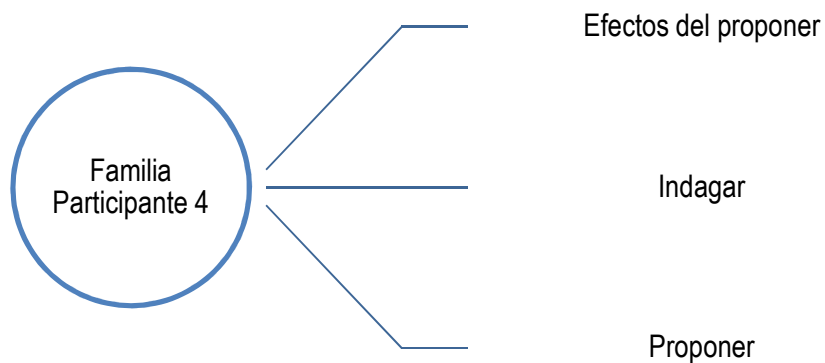


Figura N° 11: Familia Participante 4.



Análisis de datos por categorías: Observaciones de clases.

Código 1 CF Comunicación formativa	Lo que el docente piensa referido al diálogo formativo y la presencia de este en las interacciones en el aula mientras se desarrolla la clase. Tiene que ver con consejos, orientaciones, corrección de actitudes.
---------------------------------------	--

Participante 1: obs - 2:26 [Entonces, repita así como ¡ami..] (83:86) Códigos:
 [Comunicación formativa - Familia: Participante 1][Proponer - Familia: Participante 1]

Entonces, repita así como ¡amigooo!

Eso un poquito más de miedo, así como más temblorosa la voz: aaaayyy, ¡amigooo!

Has una voz temblorosa.

Participante 1: obs - 2:27 [Ya, y ¿quién sigue? Tú vas a h..] (88:91) Códigos:
[Comunicación formativa - Familia: Participante 1] [Indagar - Familia: Participante 1]
[tipo de indagación - Familia: Participante 1]

Ya, y ¿quién sigue?

Tú vas a hablar?

Ya tu eres el dueño y señor de esa casa, el que no deja entrar a nadie, el que se reptó a Pinocho, entonces...eh, debiera ser así tan suave el tono?

Ya, y cómo debiera ser?

Participante 1: obs - 2:38 [No le escuché Cuando yo estoy ..] (176:180) Códigos:
[Comunicación formativa - Familia: Participante 1]

No le escuché

Cuando yo estoy cambiando de escenografía, estoy cambiando de cuadro. ¿Cuántos cuadros tiene su obras? ¿cuántas veces van a cambiar la escenografía? Una? Van a estar todo el rato con la misma escenografía? Chiiii.... ¿Cuántas veces van a subir ustedes todos y van a estar actuando?. Porque yo los veo que siempre esta quedando un actor ahí.

Participante 2 - 1:1 [Cómo está el ánimo? Quién hizo..] (8:13) Códigos:
[Comunicación formativa - Familia: Participante 2] [Indagar - Familia: Participante 2]
[Tipo de indagación - Familia: Participante 2]

¿Cómo está el ánimo?

¿Quién hizo la tarea que envié ayer?

¿Por qué no la hizo?

¿Quién no la hizo? Levanten la mano.

¿Qué consejo le podemos dar a quien no la hizo? ¿Quién puede dar un consejo a Felipe?
Quiénes se acordaron, se van a felicitar. A quiénes no hicieron la tarea ¿qué consejo le podemos dar?

Participante 2 - 1:4 [Vamos a poner la fecha en el c..] (19:19) Códigos: [Proponer - Familia: Participante 2]

Vamos a poner la fecha en el cuaderno.

Participante 2 - 1:47 [Ya, terminemos..... ¿por qué la ..] (204:208) Códigos: [Comunicación formativa - Familia: Participante 2]

Ya, terminemos..... ¿por qué la pegaste al revés?

Y usted, tan sólo que está acá? Mire las aristas. Están así como blandas.... Están...

El también las dobló por dentro.

Participante 3 - 1:21 [Y ¿dónde estamos nosotros?. ¿D..] (279:283) Códigos: [Comunicación formativa - Familia: Participante 3]

Ya, les quiero contar que nosotros al otro día hicimos un ensayo SIMCE, No es cierto?, después lo revisamos cierto?

Entonces yo, anoche, yo soy más matemática para esto, puse los resultados en una tablita... ¿Samuel tú hiciste la prueba SIMCE?

Y ¿dónde estamos nosotros?.

¿Del cincuenta para arriba o del cincuenta para abajo?

Del cincuenta para abajo.

Ya, aquí hay un ejemplo clarito... Estas son las preguntas con todas las respuestas de ustedes, en la pregunta uno, en la pregunta dos, hasta la treinta

En la mejor pregunta que nos fue, fue la pregunta ... en que logramos el ochenta por ciento de las respuesta correctas, Nada, muy pocos se equivocaron, ya? Pero en la pregunta veinticuatro, con suerte contestaron tres bien.

Las profesoras que conforman el caso en estudio, realizan diferentes acciones que tienden a la formación de los estudiantes en la sala de clases. Como comunicación formativa se consideró todo hablar de las docentes donde en primer termino, se indaga, se da consejos, entrega orientaciones, corrige actitudes (no necesariamente relacionadas con la disciplina o comportamiento) fundamentalmente relacionadas con el desempeño de los estudiante frente al trabajo o la tarea, se relaciona con procesos de autoevaluación de desempeños, de hacer que los alumnos se vea actuando.

Toda comunicación es en si formadora, pero sin duda, hay un tipo de comunicación, un tipo de diálogo, un tipo de conversación que es más formadora que otra. Esta evidentemente está más relacionada con el indagar que con el proponer.

Las profesoras que formaron parte del caso estudiado, realizan una serie de acciones que hacen ver que esa conversación es con carácter de formadora. Las profesoras de caso en estudio:

- Muestra, pone ejemplo de cómo hacer las cosas.
- Pone a los alumnos en el contexto en que tienen que actuar, indagan, lo hace mirar su futura participación.
- Indaga sobre lo enseñado, preguntan sobre lo tratado en clases anteriores
- Pregunta por los estados de ánimo de los alumnos, solicita consejos para quienes no hicieron la tarea.
- Interroga a cerca del resultado del trabajo, pregunta razones
- Reflexiona con sus alumnos sobre los resultados, les muestra, lo anima. Los

sitúa ante sus propios logros.

Las profesoras hacen un diálogo que reúne las características de una conversación formativa.

Los ítems del cuestionario aplicado a los docentes que no pertenecen a la escuela “Corazón de Jesús”, como así también las integrantes del caso, tuvieron altos puntajes en frecuencia y porcentaje:

Ítem 10.

“Escucho las respuestas de mis alumnos no importando si son correctas o no para luego indagar, ampliar y ofrecer nuevas miradas a lo enseñado”. Este alcanza un 98,3% de las respuestas del grupo de docentes, sumados los niveles positivos de la escala.

Ítem 13.

Utilizo preguntas como: ¿Qué pasaría si...? O ¿Están de acuerdo con lo dicho por...?. Este alcanza el mismo porcentaje de respuestas que el ítem anterior, en los niveles positivos de la escala “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”, es decir un 98,3 por ciento de las respuestas sumados los porcentajes de respuestas de estos dos niveles de la escala.

Los porcentajes de ambos ítems muestran y son coherentes con lo que las profesoras del caso estudiado, hacen en la sala de clase con sus alumnos.

Código 2 EFID Efectos del indagar	Lo que el docente asigna como resultados a la indagación como modalidad de habla y las respuestas que demanda los alumnos, en la clase, cuando el docente hace uso de ella.
--------------------------------------	---

Participante 3 - 1:8 [Ya, exactamente muestra los co..] (44:44) Códigos: [Indagar - Familia: Participante 3] Códigos [Efectos del Indagar - Familia: Participante 3]

Ya, exactamente muestra los continentes ¿cierto? y los países y los mares del mundo. En este mapa mundi nosotros vamos a tener que recordar algunas cosas que vimos en historia ¿se acuerdan cómo se llamaba este continente?... ¿en cuál vivimos nosotros?, ¿en qué continente?

Participante 1: obs - 2:21 [¿cual es la función del lengua..] (67:68) Códigos: [Indagar - Familia: Participante 1] [efectos del indagar - Familia: Participante 1]

¿Cuál es la función del lenguaje que predomina en la obra dramática?
Por qué se llama Función apelativa?

Participante 2 - 1:11 [¿Cómo están?] (54:54) Códigos: [Indagar - Familia: Participante 2] [Efectos del indagar - Familia: Participante 2]

¿Cómo están?

Participante 3 - 1:9 [En América ¿ya? si ustedes se ..] (56:59) Códigos: [Indagar - Familia: Participante 3] Códigos [Efectos del Indagar - Familia: Participante 3]

En América. Si ustedes se fijan ¿dónde estará Chile ahí? Al sur, ahí estábamos nosotros. Y nosotros específicamente... Lautaro está por acá. Aquí está África, aquí esta Europa, todo esto es Asia, esto es Oceanía y aquí está la Antártica Entonces este mapa mundi... Entonces ¿para qué servirá este mapa mundi?

Participante 2 - 1:16 [¿trajo su material para disert..] (64:65) Códigos: [Indagar - Familia: Participante 2] [Efectos del Indagar - Familia: Participante 2]

¿Trajo su material para disertar?
¿Por qué no lo trajo?

Las profesoras participantes del caso estudiado realizan indagaciones para obtener determina reacción en los alumnos, así como también para obtener información de ellos sobre diversos temas. Así tenemos que la indagación se usa para:

- Hacer recordar información traspasada con anterioridad a los estudiantes
- Monitorear la emocionalidad de los alumnos y la disposición que estos tienen para el aprendizaje.
- Controlar y verificar el cumplimiento de tareas.

En los focus groups las profesoras del caso señalan como efectos de la indagación en clases:

- La motivación: “Porque si la modalidad fuera indagar, el tener que descubrir, el niño se motiva trabajar de otra forma”.
- El desarrollo de la autoestima: “Favorece La autoestima, su reafirmación”.
- El lograr aprendizajes significativos: “Cuando logramos que nuestros alumnos indaguen, es cuando lo llevamos al aprendizaje significativo”.

El ítem N° 20: **“Propongo tareas donde pongan en juego su imaginación y su creatividad”**, en el grupo de docente pertenecientes a otras escuelas alcanza alto porcentaje de respuestas en los nivles positivos de la escala: De acuerdo un 45,8% y “Muy de acuerdo” un 44, 1%, alcanzando un 89,9 por ciento de las respuestas sumados ambos nivles. Las profesoras que conforman el caso, sumados los porcentajes de ambos niveles de la escala, alcanzan un 75 % de las respuestas.

Código 3 EFPR Efectos del proponer	Lo que el docente asigna como resultados a la proposición como modalidad de habla y las respuestas que demanda los alumnos, en la clase, cuando el docente hace uso de ella.
---------------------------------------	--

Participante 1: obs - 2:19 [Hoy vamos a usar esta pautita..] (61:65) Códigos:
[Efectos del proponer - Familia: Participante 1]

Hoy vamos a usar esta pautita para observar. (Muestra una pauta a través del proyector. Lee las preguntas)

“A partir de la obra vista, completa el siguiente cuadro:

Nombre de la obra, cantidad de personajes, protagonista, antagonista, función del lenguaje, espacio, cantidad de actos, cantidad de escenas, cantidad de cuadros.

Participante 2 - 1:8 [Sólo sustracciones o restas. Y..] (27:30) Códigos: [Efectos del proponer - Familia: Participante 2]

Sólo sustracciones o restas. Ya, número uno cien menos, cuarenta y nueve.

No hablen porque se distraen y distraen al resto.

Número dos: cien menos cincuenta.

Apliquen el cálculo mental.

Participante 4 - 1:2 [Coloquen atención, no quiero h..] Códigos: [Efectos del proponer – Familia: Participante 4]

Coloquen atención, no quiero hablar muy fuerte y no quiero que me hagan gritar a cada rato, es sólo por hoy. Quiero hacer el repaso, para que ustedes no tengan dificultades respecto de la prueba el lunes, ya? Coloquen: repaso general de la unidad número tres, mientras Javiera llega con los lápices.

Participante 4 - 1:7 [Número dos. Aprovechemos e..] (59:72) Códigos: [Efectos del proponer – Familia: Participante 4]

Profesora: Número dos. Aprovechemos el tiempo, que la hora pasa rápido. Número dos..

Alumno: ¿Con desarrollo?

Profesora: Con desarrollo. Explica el comportamiento de las placas tectónicas.

Alumno ¿Cómo profesora?

Profesora: Explica el comportamiento de las placas tectónicas..... y clasifícalas según su movimiento.

En las clases observadas, las profesoras que conforman el caso en estudio, siempre están proponiendo a los alumnos. Y a juzgar por las intervenciones de cada una de ellas lo hacen fundamentalmente para que:

- Los alumnos realicen una acción específica demandada por ellas mismas. Ejemplo: “Completa el siguiente cuadro” o “Apliquen el cálculo mental”.
- Poner condiciones a los alumnos en cuanto a trabajo, metas, control del tiempo, etc.
- Controlar

Una condición central en el uso de la modalidad de habla “Proponer” es que, quien propone necesita ser escuchado, para ello es que las profesoras ponen condiciones para lograr que los alumnos capten su petición.

Otra característica del uso de la modalidad de habla “Proponer”, es que con ella, emerge la voz de la autoridad de la profesora. Ejemplo: “quiero hacer un repaso...” o “Hoy vamos a usar esta pautita para observar...”

Los efectos que el profesor busca producir en los alumnos, es que ellos realicen lo que él tiene planeado, pero también, guiar u orientar el proceso de enseñanza – aprendizaje según los objetivos predeterminados.

En las observaciones se advierte también que cuando la profesora “propone” una actividad, lo que busca es que los alumnos respondan con las respuestas que ella dio o que se encuentran validadas en alguna otra fuente de información trabajada en clases. Así el proponer describe una línea en forma de círculo cerrada que afecta a la

formación de los alumnos: se forma a los estudiantes sin decir, se habla para que ellos den respuestas que no son de ellos mismo.

Código 4 CPDL Conciencia del poder del lenguaje	Refiere a textos donde el docente muestra que se da cuenta del poder del lenguaje. También lo que expresa respecto de este tema en las discusiones grupales (focus group).
--	--

Participante 2 - 1:1 [Cómo está el ánimo? Quién hizo..] (8:13) Códigos: [Conciencia del poder del lenguaje - Familia: Participante 2] [Indagar - Familia: Participante 2] [Tipo de indagación - Familia: Participante 2]

Cómo está el ánimo?

Quién hizo la tarea que envié ayer?

Por qué no la hizo?

Quién no la hizo? Levanten la mano.

¿Qué consejo le podemos dar a quien no la hizo? ¿Quién puede dar un consejo a Felipe?

A quienes se acordaron se van a felicitar. A quienes no hicieron la tarea ¿qué consejo le podemos dar?

En las observaciones de clases realizadas, las profesoras en sus intervenciones, pocas veces dejan en evidencia que son conscientes del poder de las conversaciones, del poder del lenguaje y de las modalidades de habla. Sólo una de ellas, a través de su intervención, demuestra saber que sus palabras producen algo más allá de lo que está estrictamente siendo comunicando.

Cuando la profesora pregunta ¿cómo está el ánimo? Demuestra saber que con esa pregunta crea una cierta emocionalidad en los estudiantes, crea un clima en la clase que le permite llegar a sus alumnos y disponerlos para el trabajo de aula. Lo mismo provoca cuando afirma “A quienes se acordaron se van a felicitar”. Los hablantes, en este caso las profesoras, parecen ser muy poco conscientes de lo que pueden hacer con sus intervenciones” (De La Cruz, Scheuer y Huante en Pozo et al., 2006: 189). Esto

lo reconocen las profesoras en la participación de uno de los focus group, afirmando que “no somos conscientes de cómo nos comunicamos en la sala” (Participante 1, Focus Group 1).

Código 5 IGAR Indagar	Contiene los textos donde se muestra la práctica de indagar del profesor en la relación con los alumnos en el aula, se relaciona también, con los niveles de profundidad que se alcanza en la indagación.
--------------------------	---

Participante 1: obs - 2:2 [Ahora si se les olvida ¿qué ti..] (9:9) Códigos: [Indagar - Familia: Participante 2]

Ahora si se les olvida ¿qué tienen que hacer?...

Participante 1: obs - 2:4 [A ver cuántos grupos tienen la..] (11:11) Códigos: [Indagar - Familia: Participante 1]

A ver ¿cuántos grupos tienen la revisión del texto completa?.

Participante 1: obs - 2:8 [¿Quién quiere partir?] (30:30) Códigos: [Indagar - Familia: Participante 2]

¿Quién quiere partir?

Participante 1: obs - 2:11 [Hasta aquí ¿quién me puede sec..] (35:37) Códigos: [Indagar - Familia: Participante 1] [tipo de indagación - Familia: Participante 1]

Hasta aquí ¿quién me puede secuenciar lo que hemos leído?

Lo que se está relatando en este capítulo ¿qué es?

¿Quién era el suegro?

Participante 1: obs - 2:27 [Ya, y ¿quién sigue? Tú vas a h..] (88:91) Códigos:
[Comunicación formativa - Familia: Participante 1] [Indagar - Familia: Participante 1]
[tipo de indagación - Familia: Participante 1]

Ya, y ¿quién sigue?

Tú vas a hablar?

Ya tu eres el dueño y señor de esa casa, el que no deja entrar a nadie, el que se reptó a Pinocho, entonces...eh, debiera ser así tan suave el tono?

Ya, y cómo debiera ser?

Participante 1: obs - 2:30 [Eso, bien. Pero vas a tener qu..] (101:106) Códigos:
[Indagar - Familia: Participante 1]

Eso, bien. Pero vas a tener que sacar un poquito más de voz: ¿a quién vas a buscar?

Ya quien responde?

Ah, donde tú vuelves y ¿apreció en algún momento tu amigo?

Ya, tú sales corriendo, ¿cuál es la forma de correr porque no tenemos tanto espacio. Tú tienes que simular con tu cuerpo que vas corriendo.

Y tú, al escuchar esa voz ¿qué cara vas a colocar? ¿vas a quedar mirando?, así?, te vas a reír y le vas a decir, ah, qué tal a Charlie, ¿tanto tiempo?

No, no es cierto?

Participante 2 - 1:3 [¿quién me ayuda a repartir?] (17:17) Códigos: [Indagar - Familia: Participante 2]

¿Quién me ayuda a repartir?

Participante 2 - 1:14 [¿A quién le toca disertar hoy?..] (61:61) Códigos: [Indagar - Familia: Participante 2] [Tipo de indagación - Familia: Participante 2]

¿A quién le toca disertar hoy? ¿Trajo su material para disertar? ¿Por qué no trajo?

Participante 2 - 1:16 [¿trajo su material para disert..] (64:65) Códigos: [Indagar - Familia: Participante 2] [Tipo de indagación - Familia: Participante 2]

¿Trajo su material para disertar?

¿Por qué no trajo?

Participante 3 - 1:4 [De cosas reales, ¿qué más?, ¿q..] (10:10) Códigos: [Indagar - Familia: Participante 3]

¿De qué se trataba el texto informativo? De cosas reales, ¿qué más?, ¿qué sabemos de los textos informativos?

Participante 3 - 1:5 [Qué nos informan sobre... algo..] (16:17) Códigos: [Indagar - Familia: Participante 3]

Que nos informan sobre... algo ¿cierto?, ¿qué más?

Hablamos de hechos reales, ese textos nos informa de algo ¿cierto? ese es el propósito del texto ¿y cómo está escrito?, ¿quién se acuerda?, ¿en párrafo o en versos?

Participante 3 - 1:13 [Son importantes esos países y ..] (84:85) Códigos: [Tipos de indagación - Familia: Participante 3]

Son importantes esos países y ciudades. Que son lo más importante... A ver ¿por qué crees tú que en ese mapa mundi... Son los más chicos, ya...

Participante 4 - 1:13 [¿y qué van a hacer en el patio..] (136:136) Códigos: [Indagar - Familia: participante 4]

¿y qué van a hacer en el patio?...

En las clases observadas y registradas las profesoras preguntan a los estudiantes sobre distintos tópicos que se pueden puntualizar como se muestra a continuación. Las profesoras formulan preguntas para:

- Tener evidencias de que los alumnos han aprendido lo que se les ha enseñado, es también, una forma de saber si los alumnos han aprendido lo trabajado en clases. En este sentido se pregunta sobre los contenidos, sobre tratados, normalmente, en clases anteriores, en el pasado. No hubo registros que muestren que el profesor indague sobre el futuro, sobre lo que podría pasar más allá del tiempo y procesos que están viviendo.
- Controlar el cumplimiento de algunas tareas asignadas, para saber si los estudiantes cuentan con los materiales necesarios para realizar el trabajo de aula.
- Pedir o solicita la participación de un estudiante. Para hacer que se hagan parte del proceso.
- Retroalimentar sobre procesos de enseñanza aprendizajes anteriores. Provocar el recuerdo sobre algo estudiado o trabajado en clases.
- Dirigir la actividad de los alumnos: “¿Quién quiere seguir?” ¿qué tiene que hacer ahora?
- Solicitar ayuda para ellas mismas: ¿me puedes ayudar?
- Retomar el proceso o las actividades. Guiar a los estudiantes hacia el objetivo trazado para la clase.
- Controla actitudes y corregir actitudes de los alumnos, normalmente, actitudes entendidas como no adecuadas a la interacción de aula.

Desde luego, es una indagación básica, que se funda en el contexto de la práctica de aula. Su nivel está determinado por lo útil, por lo práctico que resulta preguntar, especialmente en lo que se refiere el control de la clase y recabar información que le permita a las profesoras tomar decisiones pertinente en el ámbito en el que se está

trabajando. Por lo anteriormente dicho, es que se utiliza en el análisis de las citas bajo este código el concepto “Indagar”, deliberadamente se ha usado el concepto “preguntar” de manera de dejar establecido, que esa no es la indagación de la cual se busca su existencia en el proceso formativo de los estudiantes.

Código 6 PNER Proponer	Contiene lo textos donde se muestra la práctica de proponer en la interacción con los alumnos en el aula, también lo que los docentes expresan sobre esta modalidad de habla.
---------------------------	---

Participante 1: obs - 2:1 [Chiquillos la instrucción para..] (7:8) Códigos: [Proponer - Familia: Participante 1]

Chiquillos la instrucción para hoy es la siguiente: recuerden que el jueves tienen prueba y además cada grupo debe representar sus obras que han ido preparando. Para ello deben aprenderse sus parlamentos.

Acuérdense que no se les pueden olvidar el parlamento., por eso deben aprenderlo de memoria.

Participante 1: obs - 2:3 [Lo que ustedes deben hacer es ..] (9:9) Códigos: [Proponer - Familia: Participante 1]

Lo que ustedes deben hacer es improvisar como lo hacen los actores pero para eso lo que digan debe estar en relación al diálogo que se está desarrollando.

Participante 1: obs - 2:5 [Tenemos que respaldarnos con l..] (13:13) Códigos: [Proponer - Familia: Participante 1]

Tenemos que respaldarnos con la obra escrita.

Participante 1: obs - 2:6 [Cada grupo debe nombrar un res..] (15:19) Códigos: [Proponer - Familia: Participante 1]

Cada grupo debe nombrar un responsable de transcribir los textos corregidos. Ustedes deben ver quién de ustedes tiene computador en su casa para que pueda escribir el texto y tenerlo en formato digital.

Una vez transcrito, deben pasarnos el texto a nosotras para imprimirlo.

Voy a pasar por los grupos para ver en que están y dales ayuda si la necesitan. Luego estaré afuera para revisar los espacios donde ustedes van a representar sus obras

Participante 1: obs - 2:19 [Manuel, ¿me dictas el objetivo..] (61:65) Códigos:
[Proponer - Familia: Participante 1]

Manuel, ¿me dictas el objetivo?

Hoy vamos a usar esta pautita para observar. (muestra una pauta a través del proyector)

Revisa la pauta. Lee las preguntas:

“a partir de la obra vista completa el siguiente cuadro:

Nombre de la obra, cantidad de personajes, protagonista, antagonista, función del lenguaje, espacio, cantidad de actos, cantidad de escenas, cantidad de cuadros,

Participante 1: obs - 2:31 [Entonces tenemos que exclamar ..] (111:119) Códigos:
[Proponer - Familia: Participante 1]

Entonces tenemos que exclamar más.

¡Pinochoo, Pinochoo!!, ¿dónde estás?!!

Bueno tú eres....

O con voz temerosa ¡Pinocho!

O si yo no se silbar. ¡Pinochooo! Pinocho, dónde estás? Ya pues amigo, vamos nos de aquí, no me gusta este lugar..

No es cierto.

Ya y ahí ¿quién sale?

Participante 2 - 1:7 [Vamos a hacer una competencia..] (25:25) Códigos: [Proponer - Familia: Participante 2]

Vamos a hacer una competencia el que gana: una abrazo. Un minuto antes, más un abrazo.

Participante 2 - 1:8 [Sólo sustracciones o restas. Y..] (27:30) Códigos: [Proponer - Familia: Participante 2]

Sólo sustracciones o restas. Ya, número uno cien menos cuarenta y nueve.

No hablen porque se distraen y distraen al resto.

Número dos: cien menos cincuenta

Apliquen el cálculo mental

Participante 2 - 1:17 [El objetivo, anoten: trasladar..] (70:70) Códigos: [Proponer - Familia: Participante 2]

El objetivo, anoten: trasladar figuras de dos dimensiones. ¿como cuáles? ... de acuerdo a vectores dados usando instrumentos.

Participante 2 - 1:22 [A ver... Vamos a hacer los sigui..] (96:97) Códigos: [Proponer - Familia: Participante 2]

A ver... Vamos a hacer los siguiente...

Oye, vamos a hacer los siguiente. Mientras ustedes trabajan armando sus redes, ordenadamente, obviamente, como ustedes lo hacen siempre, quiero por favor, que este grupo de señoritas que están acá.

Participante 3 - 1:6 [Acuérdense que los versos son ..] (24:24) Códigos: [Proponer -

Familia: Participante 3]

Acuérdense que los versos son en las poesías. ¡Ya! Entonces para esto es que hoy día vamos a preparar un poco... vamos a contextualizar de qué se tratará este texto informativo que vamos a leer ¿ya? y para eso yo necesito... y para eso necesito que abran su libro en la página 184. Porque de ahí en adelante vamos a trabajar estos textos.

En el caso de la modalidad de habla “Proponer” las observaciones de clase realizadas dan cuenta de que las profesoras utilizan a cabalidad esta forma de hablar. Las profesoras, según las citas precedentes para:

- Dar instrucciones sobre la tarea a realizar en clases.
- Advertir sobre asuntos que los alumnos pudiesen haber olvidado: “No se olviden que...”
- Dar orientaciones en la realización del trabajo.
- Dar consejos para el buen desempeño en la tarea.
- Organizar las actividades y al grupo curso.
- Anunciar o declarar lo que se va a realizar en clases.
- Pedir la participación de un alumno específico. Que aunque se exprese con la ayuda de una pregunta, en el fondo le propone al alumno participar, en algo que la profesora ha determinado.
- Mandar y dar ordenes.
- Describir la tarea, lo que hay que realizar o lo que los alumnos deben realizar en clases.
- Describir cómo se debe hacer algo, una actividad o trabajo determinado.
- Mostrar cómo deben hacer los alumnos.
- Proponer actividades de inicio del trabajo con los alumnos.
- Dar y dirigir la tarea.
- Dar o enunciar el objetivos de la clase.

Todo lo puntualizado en la práctica de las profesoras tiene lógica desde el punto de vista de lo que se considera parte del rol del profesor: El profesor es el que “tiene que decir”, el es el que tiene el conocimiento, para eso se preparó, esta formado para ello. Además, debe ser autoridad, tiene que decidir, organizar, ordenar, orientar en la tarea, dirigir. El alumno aprender de él, aquello que se considera o que propio profesor estima es importante que el estudiante conozca.

Código 7 IDLA Intereses de los alumnos	Se refiere a las evidencias textuales que muestran la consideración de los intereses de los alumnos de parte del docente. Bajo este código también están contenidas las opiniones de los docentes referidas a este tópico.
---	--

En las observaciones de clases, registradas y codificadas no arrojó citas que estuvieran vinculadas a este código. Tal vez no aparece, aunque en las respuestas al instrumento de corte cuantitativo aplicado, los resultados digan lo contrario, por el alto índice de Proposición que tienen las clases observadas de cada una de las profesoras integrantes del caso.

En una clase donde sólo se propone, es difícil que por esto, se consideren los intereses de los alumnos. Se puede afirmar que todo lo que los profesores dicen hacer relacionado con la indagación en los alumnos, es sus personas como aprendices, tienen poco de realidad si no se consideran los intereses de los alumnos. Para saber cuáles son esos intereses el profesor debe indagar en sus estudiantes.

Código 8 RDF Responsabilidad de formar	Reconocimiento que el docente declara respecto de su rol de formador y como este se evidencia en el aula a través de las conversaciones, específicamente en el uso de las modalidades del aula.
---	---

Participante 1: obs - 2:39 [Ya entonces ahí cambiamos el c..] (188:191) Códigos:
[Responsabilidad de formar - Familia: Participante 1] [Proponer - Familia: Participante 1]

Ya entonces ahí cambiamos el cuadro, serían dos actos. ¿Y las escenas? Todas las veces

que sale o entra un actor del escenario, es una escena. Tendían ustedes que contar cuantas veces va salir o va entrar ...

Hay más de cincuenta. ¿ya?

Bien, estaríamos listos aquí con la revisión. El próximo martes tenemos un ensayo general sin apoyo del cuaderno. Eso hace que tienen que traer aprendidos desde el fin de semana los parlamentos de cada uno. ¿ya?

Si se les olvida revisamos y ensayamos el viernes... ya vamos a ver la escenografía, pero en ese ensayo yo quiero toda la emoción que les acabo de corregir. Si hay miedo, que se sienta el miedo, si hay risa nos reímos todos, si hay suspenso que se note el suspenso. ¿ya? Bien. Ahora pueden trabajar solos, yo voy con el otro grupo.

Participante 1: obs - 2:26 [Entonces, repita así como ¡ami..] (83:86) Códigos:
[Responsabilidad de formar - Familia: Participante 1]

Entonces, repita así como ¡amigooo!

Eso un poquito más de miedo, así como más temblorosa la voz: aaaayyy, ¡amigooo!

Has una voz temblorosa.

Participante 3 - 1:15 [y saben por qué? Porque va ser..] (106:108) Códigos:
[responsabilidad de formar - Familia: Participante 3]

y saben por qué?

Porque va ser parte del cuerpo del ensayo.

Porque si ustedes, se dan cuenta, estos países tienen que ver con la leyenda que nosotros leímos anteriormente, ¿ya? Así es que tenemos que revisar las leyendas que leímos. Leímos una de África parece, se acuerdan de la del cocodrilo. ¿A ver, de qué país es la del cocodrilo? Revisen ahí, a ver.

Cuando se trata de la formación de los alumnos, las profesoras, al menos dos de las integrantes del caso, trabajan en la sala de clases de manera que los alumnos vivan un proceso que se caracteriza por los siguiente:

- Hacen que el alumno realice actividad, donde ellas orientan y acompañan.
- Se retira cuando juzga necesario para que los alumnos enfrenten la tarea.
- Muestra cómo hacer
- Hace que los alumnos asuman la tarea de revisar (les enseña que sean autónomos) y repasar lo tratado.

Coherentemente realizan preguntas (más cercanas a la indagación) a los alumnos de manera de hacerlos conscientes al menos de lo que están aprendiendo. Destaca la cercanía con los alumnos a través de las conversaciones que sostienen con ellos y los espacios que le dan para expresarse sobre lo que están aprendiendo y preguntar.

Capítulo V

Discusión de los resultados

Discusión de los resultados

En Chile, desde hace dos décadas y media (1990 a 2015), ha imperado un currículum escolar fuertemente centrado en el desarrollo de algunas habilidades intelectuales específicas y los resultados académicos, con miras formar a los estudiantes para una sociedad preferentemente centrada en la producción y el consumo. Se considera a la educación como el principal medio a través del cual, se podría, en un futuro cercano, superar la gran brecha de desigualdad social que muestra la sociedad chilena.

También en otras latitudes la crisis de la educación frente a los resultados ha llevado a los gobiernos a plantearse la necesidad de adoptar modelos que dejan muchas dudas respecto a la validez de las estrategias que se adoptan cuando lo que se busca a través de ellas, se compara con los procesos formativos que los estudiantes necesitan. Así McKernan (1993) lo expresa cuando sostiene:

Las Escuelas tienen la responsabilidad de planificar el aprendizaje de los niños a través del currículum. Como numerosos informes y estudios educacionales han mostrado recientemente, las escuelas no cumplen esta tarea con éxito. Una de las panaceas que se ha ofrecido como solución a este problema es una filosofía optimista centrada en el "éxito por sobre todo". Una ideología que en el contexto de la educación ha sido denominada "Educación basada en los resultados" (EBR)

En nuestro país, para que las escuelas logren los objetivos de las políticas educacionales, se han agregado recursos y buscado e implementado medidas que ayuden a mejorar los resultados. Una de ellas es la evaluación externa a la cual todas las escuelas son sometidas año tras año por acción del propio Ministerio de Educación chileno. Esta práctica institucionalizada desde los más alto del sistema ha tenido una consecuencia importante: la carrera por los resultados académicos de los alumnos, de los colegios y escuelas.

El sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE) se ha mantenido por 27 años casi sin grandes variaciones, desde entonces la lógica sigue siendo la misma, como lo expresa actualmente la Agencia de Calidad de la Educación:

Con la creación de SIMCE, el año 1988, se instaló en el sistema educativo chileno una evaluación externa, que se propuso proveer de información relevante para su quehacer a los distintos actores del sistema educativo. Su principal propósito consiste en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden. (Agencia de calidad de la educación: 2015)

La presencia de este sistema de medición de la enseñanza o de la educación, ha hecho que la formación del estudiante y su desarrollo como persona, en lo más propio de su naturaleza humana, se vea mermado y en los contextos vulnerables deja mucho que desear. Es en el grupo social de los alumnos con menos recursos, donde la formación se hace aun más necesaria.

La educación basada en los resultados implica organización para los resultados: fundamentando nuestra forma de enseñar en los resultados que esperamos lograr... Los docentes que utilizan este sistema comienzan por delimitar los conocimientos, competencias y cualidades que desean que sus alumnos demuestren cuando finalicen su escolaridad y deban enfrentar los retos y oportunidades del mundo adulto. La EBR, en ese sentido, no es una programación sino más bien una forma de diseño, definición y teorización de la instrucción en función de los logros y metas a los cuales se tiende. (McKernan, 1993)

El autor citado, junto con caracterizar y con ello poner de relieve las particularidades del modelo basado en resultados, hace su propia propuesta: el modelo procedimental-cuestionador. Las definiciones de ambos modelos son las que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla N° 56: Modelos de enseñanza.

Modelo Basado en los Resultados	Modelo Procedimental-Cuestionador
Resultados finales; objetivos de lección y unidad.	Currículum definido en función de la comprensión y conocimiento del alumno.
Los índices del logro del alumno se definen a través de metas y objetivos.	Selección de contenidos en base a una selección de materiales, métodos y conceptos formulando criterios para llevar a cabo el tema.
Materiales y unidades definidos en una secuencia lógica.	Unidad metodológica no resulta necesaria.
Currículum dividido en Microunidades	La enseñanza es definida como un proceso de reflexión social
Instrucción dirigida a metas específicas	Cuestionamiento y descubrimiento en oposición a instrucción y entrenamiento
Énfasis en la convergencia	Énfasis en la divergencia, pensamiento intuitivo y calidad de la experiencia
Ajuste de los tiempos de acuerdo con el dominio de determinadas aptitudes de parte del estudiante	Muchos resultados posibles
Retroalimentación y correcciones para quienes no logran el dominio de una determinada aptitud	Evaluación compleja en el cual el docente es tanto evaluador como investigador.
Evaluación a través de pruebas objetivas	Recolección de datos tanto cualitativos como cuantitativos
Evaluación y medición de acuerdo a ciertos estándares de dominio	Evaluación de acuerdo a juicios e interpretaciones.

Fuente: McKernan, 1993.

Si bien, el modelo procedimental-cuestionador, se acerca mucho más a los formativo por cuanto es mucho menos propositivo que el modelo basado los resultados, no alcanza o al menos no explicita los aprendizajes que el proceso formativo debiera alcanzar en la persona del estudiante. Como se ha afirmado la indagación que se propone en el presente trabajo de investigación, si bien es cierto, no descarta el que los estudiantes se pregunten por los procesos de producción de conocimientos derivados de la enseñanza, como tampoco descarta la reflexión sobre estos, apunta fundamentalmente hacia el conocimiento que el propio alumnos puede alcanzar de sí mismo. La indagación como modalidad de habla del docente y que se presenta en este trabajo, es aquella que puede llevar a cabo el profesor para conocer al estudiante y hacer que este se descubra, como también, aquella que el propio estudiante puede

realizar sobre sí mismo, para ganar en conciencia de su persona y de los procesos que el mismo lleva a cabo en su autoformación.

Es esta indagación sobre el otro (estudiante) y sobre sí mismo (profesor o estudiante) la que deja de lado la escuela como institución formadora (aun cuando de todas maneras forma) y el docente no la considera en el trabajo que desarrolla en el aula con sus alumnos, más allá de que los y las docentes se reconocen formadores de sus alumnos, como ocurre en el caso estudiado.

La indagación, sobre el mundo externo y sobre el mundo personal, tiene un efecto primordial en la vida de cualquier persona, como también, nos constituye en el tipo de seres humanos que somos. Con una y otra modalidad de habla nos constituimos y asumimos modalidades de vida distintas, más o menos auténticas, propias o tomadas de otros sin que muchas veces nos demos cuenta de ello.

Podemos, por lo tanto, vivir la vida de maneras muy distintas. Puedo optar por hacerlo con la ilusión de que lo que he hecho mío me pertenece. Puedo tomar las respuestas que he ido recogiendo en el camino con la ilusión de que son efectivamente mías. En ese caso, no seré sino el eco de mis condiciones históricas, aunque lo haga creyéndome libre. Pero puedo también optar por reconocer el condicionamiento histórico del que soy objeto y tomar esas respuestas y someterlas a un proceso de evaluación, de revisión crítica, de indagación, de manera de determinar si las hago o no las hago ⑦mías. ⑧(Echeverría, 2009a:230)

Ni los resultados obtenidos a través del cuestionario, ni las discusiones en los focus groups, tampoco los datos recolectados en las clases observadas, evidencian el uso de la indagación, por parte de los docente como proceso de evaluación y de revisión crítica que le brinde la oportunidad a los alumnos de hacerse activos partícipes de su formación. Más aún, si sólo se considerar la formulación de preguntas como una forma de realizar en parte el proceso de enseñanza, este mismo proceso podría adquirir un carácter muy distinto al que se observó en clase y al que propone el curriculum escolar chileno.

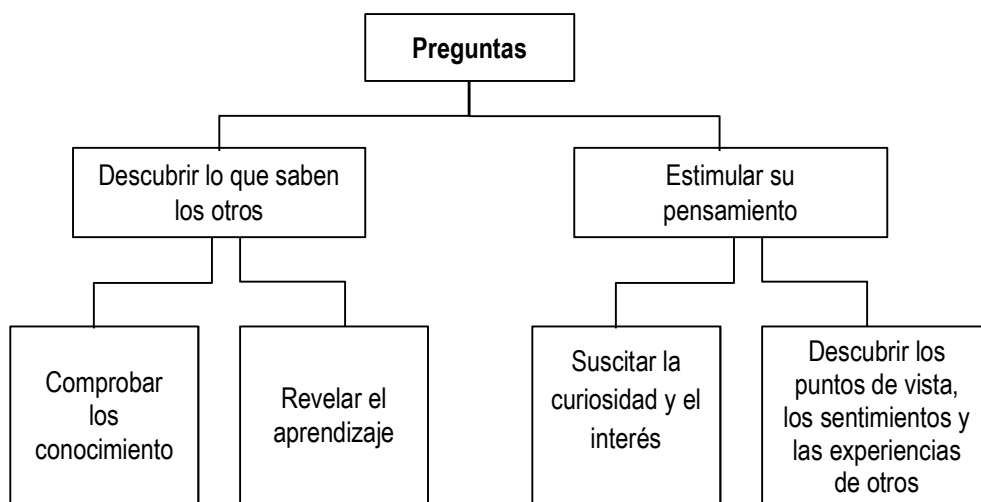
Fisher (2013:47), cuando se refiere a las preguntas, sostiene:

Mediante el uso experto de las preguntas, los maestros y profesores pueden estimular el pensamiento de los niños, desarrollar sus conciencia de lo que aprenden y permitirles hacer sus propias preguntas y crear sus propios planes de investigación... Las preguntas deben abocar a un diálogo, dando tiempo a los alumnos y alumnas para que comenten sus aprendizajes con el profesor y entre ellos.

El mismo autor, cuando se refiere al por qué hacer preguntas a los alumnos en la clase, entrega la siguiente respuesta:

La formulación de preguntas es un medio de centrar la atención, mantener el diálogo, descubrir lo que saben los otros y hacerles pensar. Las preguntas nos ayudan a descubrir lo que los niños saben y piensan, ... Así además de hacerles preguntas, tenemos que estimularles para que las hagan ellos, indaguen e interroguen al mundo. Tenemos que utilizar las preguntas para comprobar lo que saben los niños, pero también para estimular su pensamiento, su aprendizaje y su formulación de preguntas. (Fisher, 2013:47)

Figura N° 12: Tipos de preguntas.



Fuente: Fisher, 2013.

Nuevamente en lo planteado por Fisher (2013) no se alcanza la indagación como la hemos considerado, sólo se trata de “desarrollar sus conciencia de lo que aprenden”. Efectivamente, los estudiantes necesitan desarrollar esa conciencia, pero se necesita

un nivel más profundo. Ese nivel profundo de indagación se caracteriza por alcanzar el ser del estudiante.

De todas maneras este mismo autor puntualiza algunas ideas interesantes y muy cercanas a los que se propone como indagación. Él aconseja que durante el desarrollo de la tarea para el aprendizaje los alumnos debieran tener la oportunidad de detenerse y supervisar su propio pensamiento. Con esto, se acerca a los procesos metacognitivos que permiten que quien aprende visualice el qué y el cómo está actuando de una determinada manera. Al respecto, resulta interesante la tabla de preguntas metacognitivas que el autor presenta:

Tabla N° 57: Preguntas metacognitivas propuestas por Fisher

En el nivel compartido	En el nivel individual
¿Cómo lo estáis haciendo?	¿Cómo lo estoy haciendo?
¿Qué debéis recordar?	¿Qué debo recordar?
¿Cuál es el procedimiento o estrategia implicado?	¿Cuál es el procedimiento?, ¿estrategia?
¿Qué os parece difícil?	¿Qué me resulta difícil?
¿En qué tenéis que pensar y qué tenéis que hacer?	¿En qué tengo que pensar y qué tengo que hacer?
¿Qué pasará si hacéis esto?	¿Qué pasará si hago esto?
¿Funciona?, ¿tiene sentido?	¿Funciona?, ¿tiene sentido?

Fuente: Fisher, 2013: 49.

La investigación que se presenta buscó adentrarse en aquella parte del proceso educativo que las mediciones estandarizadas no consideran. Como se expresó en los objetivos de la esta, se pretendió estudiar “el decir” de los docentes en la sala de clases, desde las modalidades de habla aportadas por la ontología del lenguaje, como formas de hablar que posibilitan (Indagación) o condicionan (Proposición) el descubrimiento, el autodescubrimiento de los alumnos como sujetos activos de sus propias formaciones.

Se consideró también los planteamientos de autores que a través de sus escritos y reflexiones nos muestran con nitidez el rol que juega el lenguaje, específicamente las conversaciones, en la conformación del mundo humano en el plano individual de las personas. Estos planteamientos se llevaron al aula, como criterios para observar las

prácticas comunicativas de las docentes que participaron de este estudio de caso múltiple.

En el cuerpo teórico se establece que las conversaciones que genera el docente en el aula son un elemento fundamental, el docente a través de ellas influye fuertemente en los estudiantes. Se afirmó que a través de ellas el profesor puede abrir o cerrar oportunidades de aprendizaje para los alumnos. Las conversaciones general escenarios, expectativas, generan mundos.

Si tomamos en primer término los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario (instrumento de corte cuantitativo) al grupo de profesores de las siete escuelas y los conseguidos a través de las respuesta que las profesoras que constituyeron el caso en estudio, dieron a los distintos ítems del mismo instrumento, podemos ver que:

Los resultados de la aplicación del cuestionario a los cincuenta y nueve profesores(as) y las cuatro profesoras que constituyeron el caso, arrojó alta concentración de frecuencia y porcentajes en los niveles 3 y 4 de la escala, “De acuerdo” y Muy de acuerdo”, en los ítems relacionados con actitudes de ambas modalidades de habla, proponer e indagar. Los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario hacen ver que los profesores tienen actuaciones vinculadas con la proposición y la indagación en igual proporción, 89,44 % y 89,19 % respectivamente.

¿Por qué estos resultados?. Estos resultados son esperables dado que las observaciones de clases revelan que el concepto de indagar, las profesoras lo relacionan con la acción de preguntar a los alumno en una gran variedad de ámbitos, normalmente vinculados con la realización de la clase. Por otro lado, la acción de proponer es una práctica que al docente le resulta natural, dado su estatus y el rol que juega en el aula.

Los resultados son congruentes con los resultados obtenidos por un trabajo realizado por Pozo (Pozo et al., 2006) donde se muestran las siguientes formas de interacción:

- El profesor instruye – el alumno ejecuta: El docente informa, ordena e indaga en referencia a acciones para favorecer la ejecución de la tarea.
- El profesor indaga e informa – el alumno conoce: El docente informa, indaga, confirma y aclara lo ya dicho por los alumnos en relación a los datos.
- El profesor indaga y comunica perspectivas – el alumno se posiciona. Se caracteriza por actos de habla referidos a una diversidad de contenidos.
- El profesor indaga los saberes de los alumnos. indaga datos, confirma datos dichos por los alumnos e indaga conceptos y procedimientos.

En el mencionado trabajo y en lo rescatado de los datos recogidos para nuestra investigación se puede advertir que el hablar del docente, está marcado por una forma de concebir la enseñanza y el proceso formativo de los alumnos, que se puede caracterizar de la siguiente manera:

- Una enseñanza basada en la instrucción y orientada por los resultados.
- Una instrucción basada fundamentalmente en lo verbal: indagación (preguntas), recuperación y ampliación de conocimiento almacenado en la cabeza de los estudiantes.
- Una instrucción marcada por el tratamiento de conocimiento fáctico, indaga (pregunta) e informa conceptos y procedimientos; indaga e informa con relación a la experiencia de vida escolar y extraescolar de los alumnos.
- Un trabajo de aula que invierte tiempo y hace uso de estrategias para la gestión social o gestión de las relaciones del grupo.

Por otro lado, se advierte a través de los resultados obtenidos, tan parejos para ambas modalidades de habla, que los profesores que participarn de la investigación no perciben que una y otra modalidad conllevan formas distintas de existencia y para el profesor en la sala de clases contituyen dos maneras de llevar a cabo el proceso formativo.

La enseñanza en una u otra modalidad de habla, como formas distintas de realizar el proceso educativos, podría tener las características que se muestras que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla N° 58: la enseñanza desde la proposición y desde la indagación.

Enseñanza desde la Proposición	Enseñanza desde la Indagación
Unidireccional	Bi-direccional
Profesor protagonista	Alumno protagonista
Escucha pasiva	Escucha activa
Menor atención	Mayor atención
Pasividad	Interés
Respuestas	Preguntas
Dependencia	Autonomía
Pruebas	Proyectos
Individualismo	Cooperación
Discurso	Debate

Fuente: Elaboración propia

Si miramos estos resultados a luz de la teoría, advertimos que, fundamentalmente indagar, tiene una connotación muy distinta y un gran potencial formativo, si se usa como herramienta que permite la expresión de otro, en este caso del alumno. Para Echeverría (2009:212) lo que nos mueve al hablar en la indagación es la búsqueda de que el otro se nos muestre. La indagación es el hablar al servicio de la escucha del otro.

Por otro lado, resulta evidente que cada uno de los ítems del cuestionario, tanto los relacionados con la modalidad de habla “Proponer”, como para modalidad “Indagar”, están plateados como acciones que el o la docente podría realizar en el aula, dicho de

otra forma, los ítems se relacionan con lo que los profesores hacen o deberían hacer en la sala de clases y que las acciones que contienen, se vinculan con la proposición o la indagación. Así se les propuso y así los consideraron los docentes.

En los grupos focales dónde participaron las docentes que constituyeron el caso, se manifestó que las conversaciones formativas, donde usan la indagación, las llevan a cabo, normalmente, fuera del aula con características de diálogos informales. Estas mismas docente sostienen, que más allá de los que el profesor(a) verbalmente puede comunicar, los alumnos tienen gran capacidad de leer el lenguaje no verbal de los y las docentes. Ellas mencionan también, que el profesor esta constantemente comunicando, enviando mensajes. Claramente, no es ese el tipo de comunicación que se puso en la discusión grupal y el comentario muestra el poco conocimiento y la poca conciencia de las profesoras en relación al lenguaje y el rol que juega en ámbito educativo.

Contrariamente a lo comentado, referido a los niveles positivos de la escala, se da una baja concentración de preferencias (frecuencia) y porcentajes en los niveles 1 y 2 de la escala, “Muy en desacuerdo” y “En desacuerdo”, para los ítems relacionados con actitudes de ambas modalidades de habla, proponer e indagar.

La tendencia fue siempre la misma, puntajes altos – niveles positivos; puntajes bajos – niveles negativos de la escala. Es decir, proponen e indagan siempre, en igual medida. Las observaciones de clases, muestran que esto no es así en realidad. Las docentes participantes del caso estudiado, siempre estuvieron proponiendo, tienen una planificación de la clase, tienen un objetivo a lograr en cada periodo de tiempo en el aula, que ya contiene una proposición general de trabajo para los alumnos.

Las clases observadas muestra que lo que las docentes realizan, dirigiéndose a sus alumnos, son preguntas, que se agotan cuando el alumno responde. Así, van de un alumno a otro. Las preguntas que las docentes hicieron en las clases observadas, si es que se pretende entender como indagación, es básica y se funda en el contexto de la

práctica de aula. Su nivel está determinado por la utilidad, por lo práctico que resulta preguntar, ante la necesidad establecer un control de la clase.

Las preguntas que se formularon en las clases observadas, tienen este componente práctico, un componente utilitario y funcional, en este sentido son preguntas, ya se afirmó, referidas al contexto de la práctica, de la acción o las acciones que se están realizando. Tienen por lo tanto una dimensión temporal que remite principalmente al presente. También al pasado, pero para traer el presente lo que necesita en ese momento. No hubo registro que muestren que a través de las preguntas de la profesora, los alumnos tengan la posibilidad de visualizar un futuro personal o grupal.

Ejemplo: ¿Trajo su material para disertar? o A ver ¿cuántos grupos tienen la revisión del texto completa?.

Este uso de la indagación y la pregunta es coherente con lo que se logró en un trabajo realizado por De la Cruz, Scheuer, Caíno, Huarte, Baudino y Ayastuy (2001) donde se da cuenta de que los profesores usan la indagación para:

- Preguntar acerca de un conocimiento que tiene un referente empírico observable (*¿qué número es éste?*)
- Pregunta por conocimiento que puede ser recuperado en tanto episodio vivido (*¿qué hicimos ayer?*)
- Pregunta por un conocimiento que puede ser generado o desencadenado por el alumno a partir de dicha pregunta.

Este uso de la pregunta se sitúan lejos del Modelo Procedimental-Cuestionador, propuesto por McKernan (1993) o del tipo de preguntas propuesto Fisher (2013), se trata más bien del uso de la pregunta referida a una situación puntual, que tiene mucho de control y en relación a la gestión de la interacción del grupo de alumnos.

Otro elemento que aparece en las conversaciones es lo individual que resultan, especialmente cuando se trata de preguntar sobre algún tópico. En uno de los grupos focales las profesoras hacen mención que se comunican, conversan con sus alumnos sobre lo que les pasa, sobre lo que están viviendo. Aquí es donde, se advierte esa dimensión individual de la conversaciones.

En la sala de clases, como se extrajo de las citas y se puntualizó, las profesoras que conformaron el caso formulan preguntas para:

- Constatar si los alumnos están entendiendo lo que se les ha enseñado.
- Controlar el cumplimiento de la tarea.
- Saber si los alumnos cuentan con los materiales necesarios.
- Solicitar la participación de los estudiantes.
- Llamar a participar de la clase.
- Para provocar el recuerdo de algo trabajado o estudiado.
- Dirigir las actividades.
- Solicitar ayuda.
- Retomar procesos o actividades
- Controlar y corregir actitudes de los estudiantes.

Las preguntas (“indagaciones”) y los temas asociados a ellas son muy distantes de aquellas conversaciones donde las profesoras:

- Muestran a través de ejemplo, cómo se hacen las cosas.
- Contextualizan las situaciones, indagan y les proponen otros escenarios.
- Preguntan y hacen que los alumnos se hagan conscientes de sus emocionalidades.
- Muestran resultados obtenidos por los alumnos y buscan con ellos las razones de los buenos o malos resultados y los animan a continuar.

No existe coincidencia entre lo que hacen y quieren lograr las profesoras en el aula con la indagación (recordar información, monitorear la emocionalidad y controlar y verificar el cumplimiento de tareas) y lo que declaran en los focus groups como posibles resultados de la acción indagativa en clases. En cambio, los resultados de los ítems del cuestionarios relacionados con los efectos del indagar son más coherentes con los declarado en la entrevista grupal de los participantes del caso en estudio.

Frente a la proposición también las profesoras que conformaron el caso hicieron alcances interesantes de puntualizar, ellas sostuvieron que lo que más se hace en clases es proponer.

En el cuestionario los profesores los ítems relacionados con esta modalidad de habla, alcanzan el 84,86 % de la preferencias agrupando los niveles positivos de la escala. Siendo así, resulta fácil suponer que, en la sala de clases es el profesor quien tiene la palabra.

En las clases observadas, las profesoras que conformaron el caso utilizan la proposición para que los alumnos:

- Realicen una determinada tarea, siempre planeada por ellas mismas.
- Poner condiciones en la realización del trabajo de aula.
- Ejercer el control sobre los alumnos.

Ante esto, durante el desarrollo de los focus groups, las profesoras que conforman el caso, vinculan la modalidad de habla con el autoritarismo de docente en la sala de clases. Una de ellas manifiesta que: El profesor autoritario (Vázquez (2010) está proponiendo todo, la participación de los alumnos se reduce a poco o nada. Las profesoras son categóricas al consensuar que la profesor autoritario no le importa lo que está produciendo en los niños, lo que le importa es el cumplimiento de la tarea.

En las observaciones se advierte también que cuando la profesora “propone” una actividad, lo que busca es que los alumnos responda con las respuestas que ella dio o que se encuentran validadas en alguna otra fuente de información trabajada en clases. Así el proponer describe una línea en forma de círculo cerrada que afecta a la formación de los alumnos: se forma a los estudiantes sin decir, se habla para que ellos den respuestas que no son de ellos mismo. Es decir, se reproduce el modelo de interacción IRE, planteado por Sinclair y Coulthard (1978).

En el proponer quien habla, lo hace desde sus propias inquietudes, “el proponer es un hablar autoreferido” (Echeverría 2009:212).

Un aspecto que resulta contradictorio si se ponen en relación las puntuaciones alcanzadas en el cuestionario en ambos grupos y lo que las profesoras realizan en las clases observadas. Si se toman los ítems Nº 2, 7 y 11 donde se hace referencia a que si los docentes consideran los intereses de los alumnos, tenemos que estos tienen altas puntuaciones en los niveles positivos de la escala. En los registros de observaciones de clases no se advierte tal práctica. El código “intereses de los alumnos” no registra citas que evidencien que efectivamente las profesoras que conformaron el caso, consideren a los alumnos en sus intereses, situación que también en los diálogos de los focus group tiene escasa presencia. Esto habla de alto nivel de proposición que tienen las clases observadas.

En relación a la responsabilidad de formar a los alumnos, más allá de lo que se hace a través de la enseñanza de las distintas materias curriculares, las profesoras no dudan en señalar que se consideran formadoras, aún cuando no se profundice en el tema.

Capítulo VI

Conclusiones

Conclusiones

1. Los resultados de carácter cuantitativos obtenidos con la aplicación del correspondiente instrumento muestra que los profesores(as) estiman tener actitudes favorables a la proposición y la indagación en porcentajes muy similares. Por otro lado, los datos obtenidos con las técnicas de recolección de datos de carácter cualitativo evidencian que los profesores en sus prácticas proponen más de lo que indagan. Esto tal vez se origina en parte por las características del sistema educacional en su conjunto. El país tiene un currículo nacional altamente propositivo. En él se establecen los aprendizajes que los estudiantes deben lograr en los distintos niveles del sistema escolar chileno. Además, sobre la base de los aprendizajes prescritos por el sistema, es que son medidas las escuelas en la calidad de la educación que entregan a sus estudiantes. Ante esto, los profesores se ven presionados a trabajar con pocas posibilidades de realizar un trabajo donde existan espacios y tiempos para el encuentro formativo con sus alumnos.

Por otro lado, esta similitud de resultados entre proponer e indagar se explique por los significados que le asignan a los conceptos. La discusión en los grupos focales y las observaciones de clases en el aula, muestran que, al menos las profesoras integrantes de caso estudiado, tienen un concepto de indagar que es equivalente a preguntar. Efectivamente las profesoras en sus clases realizan muchas preguntas a los estudiantes, sin que estas alcancen el nivel que permita a que los alumnos adopten posiciones críticas y reflexivas frente a las materias curriculares, a su posición frente a los procesos de aprendizajes o ante la forma como ellos aprenden. Más aún, las profesoras en sus intervenciones en el aula mostraron en pocas oportunidades, poner a los alumnos en situaciones hipotéticas que les permitieran visualizar espacios de aprendizajes, actitudes distintas de los propios estudiantes, de manera que el proceso de enseñanza de un mayor nivel formativo.

2. Los datos recolectados evidencian que las profesoras que conformaron el caso, tienen escasa conciencia de los efectos que tiene el lenguaje en la formación de los estudiantes. Las evidencias que dejan sus conversaciones tanto en los grupos focales como las que generan en las salas de clases, revelan que las modalidades de habla son utilizadas sin considerar lo que generan o podrían generar en los alumnos y por lo tanto, lo que afectan positiva o negativamente los procesos formativos de estos. Las preguntas que ellos formulan a los alumnos, que es lo más cercano a la indagación que se plantea en el marco teórico del presente trabajo, están vinculadas en gran medida a la necesidad de control, más que a generar espacios formativos. Por otro lado, la cantidad y la calidad de las proposiciones que se hacen en el aula, hacen de este espacio y de la interacción que ocurren en ella, un ambiente marcadamente dirigido, orientado y condicionado por el profesor y el carácter de sus conversaciones. Lo que queda al descubierto es que el proceso formativo de los alumnos es un resultado que se da de manera automática e invisible por el solo hecho de enseñar determinados contenidos a través de determinadas actividades fuertemente determinadas por los programas de estudio y el currículo escolar establecido.
3. La indagación propuesta por Echeverría (2009) es una indagación que interpela al ser humano, al ser del profesor o del alumno. Esta indagación brinda la posibilidad de conocerlo como persona hasta permitiría definir los ámbitos en los cuales necesita de los docentes en su proceso formativo. Más aún, la indagación como modalidad de nuestro hablar posibilita, conocerse y aprender de uno mismo. Este tipo de indagación está lejos del alcance de los estudiantes y de la escuela como espacio educativo. Las razones de por qué no está presente, entre otras, es porque el docente no está preparado para hacer de ella una herramienta formativa.

4. Se advierte también, después del recorrido en el proceso investigativo y luego del análisis de los datos, que lo formativo, para los profesores y entonces también para la escuela, es un proceso distante, casi de segundo orden, como un hecho que se declara necesario pero que cuesta asumir.
5. Por último, en el estudio realizado se confirma el hecho de que no existe una planificación de cómo se comunicarán los contenidos en la sala de clases. Desde este punto de vista, las intervenciones verbales del profesor en el aula tienen un alto grado de inconciencia.

Proyecciones.

Desde luego, la presente investigación no agota el tema estudiado, ni las modalidades de habla agotan el tema de las convesaciones. Existe y se está produciendo en el ámbito de las competencias llamadas genéricas una importante cantidad de conocimiento generados desde distintas áreas que es necesario conjugar en pos de mejorar el desempeño de los docentes y el de las escuelas como instituciones formadoras de las nuevas generaciones.

El trabajo investigativo realizado da lugar a replantear la formación de los docentes en el lo que se refiere a su rol como formadores para contar a futuro, con profesionales responsables y concientes de su rol de educadores. Por otro lado, capacitar a los docentes en ejercicio de manera mejorar sus estrategias comunicacionales en el aula y hacerlos competentes en el uso de un hablar expansivo, que genere en los alumnos nuevas formas de aprender y de estraucturar sus mundo personales y sociales.

Bibliografia

Bibliografía

1. Abasolo, J. (2015). *Humberto Maturana: "Al Conversar Generamos Mundos"*. 1 de noviembre 2015, de Angolnoticias. *El diario virtual de Malleco*. Sitio web: <http://www.angolnoticias.cl/2013/11/humberto-maturana-al-conversar-generamos-mundos/>
2. Aignerren, M. (s.f.). *La técnica de recolección de información mediante grupos focales*. Recuperado https://www.google.cl/?gws_rd=ssl#q
3. Álvarez, G. (2008): Análisis del discurso del aula desde el enfoque comunicativo-interpretativo de la argumentación. *Forma y Función. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* (21) 13-34 .
4. Austin, J. (1982): *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós
5. Barrio del Castillo, I., González, J., Padín, L., Peral, P., Sánchez, I., y Tarín, E. (s.f.) *El estudio de casos. Métodos de investigación educativa*. Universidad Autónoma de Madrid 3o Magisterio Educación Especial. https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf
6. Bernstein, B. (1993) *La estructura del discurso pedagógico*. Ediciones Morata. Madrid.
7. Benguría, S., Martín, B., Valdés, M., Pastellides, P. & Gómez, L. (2010). *Método de investigación en Educación especial*. Recuperado: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Observacion_trabajo.pdf
8. Cabrera, J. *Discurso docente en el aula. Estudios. pedagógicos*. [online]. 2003, no.29 [citado 01 Noviembre 2015], p.7-26. Disponible en la World Wide Web: <http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100001&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0705.
9. Camacaro de Suárez, Z. *Características lingüísticas del discurso docente e interacción en el aula*. EDUCERE • Investigación arbitrada • ISSN: 1316 - 4910 • Año 14, No 48 • Enero - Junio 2010. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32235/1/articulo10.pdf>
10. Capítulo 4 Metodología (s.a) (s.f). Recuperado: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lmk/leal_m_a/capitulo4.pdf

11. Casas, J., Repullo, R., & Donado, J. (2003). *La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). Aten Primaria.* (8) 527-38.
12. Castro, E. (2010). El Estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista nacional de administración.* 1 (2) 31- 54.
https://www.google.cl/?gws_rd=ssl#q=Castro%2C+E.+%282010%29.+El+Estudio+de+casos+como+metodolog%C3%ADa+de+investigaci%C3%B3n+y+su+importancia+en+la+direcci%C3%B3n+y+administraci%C3%B3n+de+empresas
13. Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena. (1994) *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21.* Santiago.
14. Cook & Reichardt. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Madrid: Editorial Morata S.A.
15. Cornejo, A. (2005). *SINAE, Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB.* Santiago.
http://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro_junaeb.pdf
16. Cortés, G. (1997). *Confiabilidad y validez en los estudios cualitativos.* Educación y ciencia. Nueva época. 1.
17. Cox, C. (2006) Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. *Revista de currículum y formación del profesorado.* 10, 1. Pp.1-24
18. Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue Internationale de Education de Sevres,* N°56 (avril 2011) pp.1-9.
19. Crespo, M. & Salamanca, A. (2007). *El muestreo en la investigación cualitativa.* Nure Investigación. 27 (4).
20. Cros, A. (2003) *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente.* Barcelona: Ariel Lingüística.
21. De Gialdino, V. (2009). *Estrategias de investigación Cualitativa.* Barcelona: Editorial Gedisa.
22. De la Cruz, Montserrat, Scheuer, Nora, Caíno, Graciela, Huarte, María F, Baudino, Virginia, & Ayastuy, Rosario. (2001). *El discurso en clase de maestros de nivel primario en distintos sectores socioculturales. Estudios pedagógicos (Valdivia),* (27), 23-41. Recuperado en 14 de noviembre de 2015, de

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052001000100002&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052001000100002.

23. De la Herrán, A. (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: San Pablo.
24. De la Herrán, A. (2013). *Enfoque radical e inclusivo de la formación*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 12(2), 163-264.
25. De Moraes, R. (org.) (1986). *Sala de Aula. Que espaço é esse?* (10a . edição). Campinas. Editora Papirus.
26. Echeverría, R. (2001) *La empresa emergente, la confianza y los desafíos de la transformación*. Buenos Aires. Ediciones Granica.
27. Echeverría, R. (2002) *Ontología del lenguaje*. Chile. JCSáez Editor.
28. Echeverría, R. (2007). *Por la senda del pensar ontológico*. Santiago: Editorial JCSaez
29. Echeverría, R. (2009a) *Escritos sobre aprendizaje*. Santiago. Comunicaciones Noreste LTDA.
30. Echeverría, Rafael (2009b) *El observador y su mundo*. Santiago. Editorial JCSaez
31. EDUCERE. *Investigación arbitrada* . Año 14, No 48. Enero - Junio 2010 p. 109 – 115.
32. Estefanía, M. & Tarazona, D. (2003). Psicología y pobreza. ¿Hay algo psicológico en la pobreza o es la pobreza algo psicológico?. *Explorando Psicología*. N° 12. 21-25.
<http://www.scielo.org.ar/scieloOrg/php/reflinks.php?refpid=S1668-7027200700020000200016&lng=es&pid=S1668-70272007000200002>
33. Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Madrid: Ediciones Morata.
34. Freire, P. (1984) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Montivideo: Siglo XXI Editores.
35. Freire, P. & Faúndez A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

36. Gambrell, L. (2004). *El papel de la conversación en el aula*. The Reading Teacher. 58 (2) 212- 215.
37. García, M. & Rodríguez, M. (2000). *El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en salud: diseño y puesta en práctica*. Atención primaria. 25 (3) 181- 186.
38. Gobierno de Chile, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (2005). *SINAE, Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas*. Santiago. http://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro_junaeb.pdf
39. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Agencia de Calidad de la Educación. (2012). *Metodología de construcción de grupos socioeconómicos pruebas SIMCE*. Santiago. <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Metodologia-de-Construccion-de-Grupos-Socioeconomicos-SIMCE-2012.pdf>
40. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Agencia de la Calidad de Educación. (2014). *Informe de Resultados Otros Indicadores de Calidad Educativa: Desarrollo personal y social Docentes y Directivos*. Santiago. http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2014/OIC_Resultado_Establecimientos/OIC_IRE_2014_RBD-9004.pdf
41. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación. (2011). *Fundamentación Bases Curriculares 2011*. Santiago.
42. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación. (2013). *Fundamentación Bases Curriculares 2013*. Santiago.
43. Grisales, L. M. (2012). *La pregunta didáctica en la enseñanza universitaria: una síntesis para la comunicación y la comprensión del sentido de los saberes*. N°8. Pp. 118-137. <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/viewFile/710/661>
44. Hashimoto, E. (2013). *Un enfoque metodológico alternativo para investigar en educación*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
45. Hernández, R., Fernández, C. & Baptista P. (2000). *Metodología de la investigación* (2a.ed.). México: McGraw-Hill.
46. Hopkins, D. (1989) *Investigación en el Aula. Guía del Profesor*. PPU. Barcelona.

47. Huber, G. (2014) Investigación en la comunicación didáctica.
48. <http://educrea.cl/aprendizaje-por-indagacion/>
49. <http://www.agenciaeducacion.cl/preguntas-frecuentes/>
50. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32235/1/articulo10.pdf>
51. Jiménez, V. (2012). *El estudio de caso y su implementación en la investigación*. Rev. Int. Investig. Cienc. Soc. Vol. 8 no1. pp. 141-150.
https://www.uaa.edu.py/investigacion/download/riics-vol7.2-2012/9_Jul.2012_pag.141_El_estudiodecaso_Jimenez.pdf
52. Ley 20.370. *Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009. http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_13.pdf
53. Martín-Crespo, M.C. y Salamanca, A.B. (2007). *El muestreo en la investigación cualitativa*. Nure Investigación, Núm. 27.
54. Martínez, P. (2006). *El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica*. Pensamiento & Gestión. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. (20) 165- 193.
55. Maturana, H. (1985). *Biología del fenómeno social*.
<http://www.matriztica.cl/wp-content/uploads/Biologia-del-fenomeno-social.pdf>
56. Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Ed. Dolmen
57. Maturana, H. (2015). *Al Conversar Generamos Mundos*. Recuperado <http://www.angolnoticias.cl/2013/11/humberto-maturana-al-conversar-generamos-mundos/>
58. McMillan, J. S. & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa* (5ta ed.). Madrid: Pearson Educación.
59. McKernan, J. (1993). Perspectivas e Imperativos. Algunas limitaciones de la "Educación Basada en los Resultados". Journal of curriculum and supervisión, Summer 1993, vol. 8 No 4, 343-353.
http://www.ascd.org/publications/jcs/summer1993/Perspectives_and_Imperatives~_Some_Limitations_of_Outcome-Based_Education.aspx

60. Medina, A., De La Herrán, A., & Domínguez, M. (2014). *Fronteras en la investigación de la Didáctica*. Madrid: UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
61. MINEDUC (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Santiago. Chile. Mineduc.
<http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201504061118280>.
62. Murillo, J. (2009). *Estudio de casos. Asignatura: Métodos de la investigación educativa*. Recuperado:
https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/EstCasos_Trabajo.pdf
63. Páramo, P. y Otálvaro, G. (2006). *Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos*.
www.moebio.uchile.cl/25/paramo.htm
<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/25/paramo.htm>
64. Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. I. Métodos. (2ª edición) Madrid. Editorial La Muralla S.A.
65. Pérez, G. (2001). *Investigación Cualitativa. I Métodos*. (3ª edición) Madrid: Editorial La Muralla S.A.
66. Pozo J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., D la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Editores Graó.
67. Real Academia Española (2012). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua. España*.
68. Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
69. Rojas, A. y Gaspar, F. (2006). *Bases del liderazgo en educación*. Santiago: OREALC/UNESCO.
70. Rojas, A., Fernández, J. & Pérez, C. (1998). *Investigar mediante encuestas Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. 12 (2) 320- 324.
71. Rojas, R. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales*. (38ª edición) México. Plaza y Valdés, S. A.☐

72. Ruedas, M., Ríos, M. & Nieves, F. (2009). Sequera Epistemológica de la investigación cualitativa. *EDUCERE*. 13 (46)
73. Searle, J. (1994) *Actos de habla*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
74. Simce. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de educación. (2012). *Metodología de construcción de socioeconómicos SIMCE 2011*.
<http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Metodologia-de-Construccion-de-Grupos-Socioeconomicos-SIMCE-2011.pdf>
75. Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Editorial Morata.
76. Tusón, A. (2010). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
77. Varguillas, C. (2006) *El uso de atlas.Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido*. UPEL. Instituto Pedagógico Rural el Mácaro Laurus. en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109905>> ISSN 1315-883X
78. Vasilachis de Gialdino (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa Editorial. Barcelona. Biblioteca de Educación. Herramientas universitarias N° 13.
http://www.pueg.unam.mx/images/seminarios2015_1/investigacion_genero/u3/vas_ire.pdf
79. Vásquez, G. (2010). *El discurso Pedagógico: las preguntas. Monográficos marco ELE*. España. ISSN 1885-2211. (11).
80. Villalta P, Marco, A. (2009). *Análisis de la conversación: una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase*. Revista Estudios Pedagógicos XXXV, N° 1: pp.221-238<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100013>.
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100013&lng=en&nrm=iso&ignore=.html

Anexos

Anexo Nº 1.

Investigación educativa

LAS CONVERSACIONES EN EL AULA

Estimados colegas profesores(as):

El presente cuestionario forma parte de una investigación desarrollada como tesis doctoral del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, España. En él encontrará preguntas referidas a las conversaciones o la interacción verbal que los docentes tienen o pueden tener con sus estudiantes. Agradecería responda con la mayor sinceridad posible cada una de las preguntas.

Se garantiza su anonimato y confidencialidad. Muchas gracias.

2015

Juan Antonio Alarcón Aguilera
Profesor

Instrucciones

El presente instrumento está diseñado para que lo respondan profesores de aula de la Educación General Básica. Consta de dos partes. La primera incluye preguntas acerca de datos sobre el encuestado(a) y la segunda contiene 30 preguntas sobre la interacción verbal del docente con sus estudiantes en el aula.

La primera parte se responde marcando con una cruz en el casillero frente a cada pregunta. La segunda se responde marcando con una cruz según el número de la escala que mejor represente el grado de concordancia con lo que usted hace en la sala de clases. Al final del instrumento existe un espacio donde usted puede escribir sus comentarios.

I. Marque con una cruz lo que corresponde.

¿Cuántos años tiene de experiencia como docente? (marque el tramo que corresponda)	0 a 5	
	6 a 10	
	11 a 15	
	15 ó más	
¿Es usted hombre o mujer?	Hombre	
	Mujer	
¿Qué asignaturas enseña?	Lenguaje	
	Matemática	
	Ciencias Naturales	
	Historia y Geografía	
¿Qué especialidad tiene?	Lenguaje	
	Matemática	
	Ciencias Naturales	
	Historia y Geografía	
¿Cuál es el total de alumnos que atiende? (considera todos los cursos a los cuales les hace clases)	0 a 50	
	51 a 100	
	100 ó más.	
¿La escuela donde trabaja tiene dependencia?	Municipal	
	Subvencionada	
	Pagada	

- II. Según la escala que se presenta a continuación, marque con una cruz la opción que mejor representa lo que usted realiza en la sala de clases.

1. Muy en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. De acuerdo	4. Muy de acuerdo
----------------------	------------------	---------------	-------------------

Afirmaciones		1	2	3	4
1	En mis clases comparto con los alumnos los aprendizajes que quiero lograr. (p)				
2	Dejo espacio para que mis alumnos me digan lo que quieren aprender. (i)				
3	Evalúo para comprobar cuánto de lo que he enseñado han aprendido mis alumnos. (p)				
4	Negocio con mis alumnos la manera de cómo se va a desarrollar la clase. (i)				
5	En mis clases, planteo mis inquietudes antes de iniciar el trabajo. (p)				
6	Ante las preguntas o dudas de mis estudiantes, respondo con preguntas que incluyen escenarios diversos. (i)				
7	Con frecuencia trabajo con las propuestas que surgen de los propios alumnos en la clase. (i)				
8	En algún momento de la clase dejo un tiempo para responder preguntas. (p)				
9	Las preguntas de los(as) alumnos(as) me sirven para reafirmar lo que he enseñado, a través de mis respuestas. (p)				
10	Escucho la respuestas de mis alumnos no importando si son correctas o no para luego indagar, ampliar y ofrecer nuevas miradas a lo enseñado. (i)				
11	Dejo un tiempo de la clase para que los alumnos pregunten y planteen sus inquietudes sobre lo que les voy a enseñar o lo enseñado. (i)				
12	Ante las preguntas o dudas de mis estudiantes, siempre les doy las respuestas. (p)				
13	Utilizo preguntas como: ¿Qué pasaría si...? O ¿Están de acuerdo con lo dicho por...? (i)				
14	Muestro el camino que mis alumnos deben seguir en la tarea. (p)				
15	Dejo que mis alumnos hagan explícita la manera de cómo entienden lo que les he enseñado. (i)				
16	Les dejo imaginar, crear, extrapolar. (i)				
17	Les doy tiempo para que indaguen sobre lo trabajado, los contenidos tratados y los aprendido. (i)				
18	Ante dudas les encauzo hacia las respuestas que yo doy a sus				

	cuestionamientos. (p)				
19	Les dejo cuestionar y responder desde sus propias concepciones. (i)				
20	Propongo actividades donde pongan en juego su imaginación y su creatividad. (i)				
21	En mis clases utilizo y priorizo un enfoque de enseñanza lineal y lógico. (p)				
22	En mis clases priorizo el desarrollo de las habilidades propuestas por el currículum oficial. (p)				
23	Con frecuencia presento a mis alumnos temas de manera distinta. (i)				
24	Prefiero que mis clases tengan siempre la misma secuencia de actividades, la misma estructura. (p)				
25	Utilizo diversidad de medios para que descubran y abran otras posibilidades de aprendizaje. (i)				
26	Constato frecuentemente si los alumnos están aprendiendo lo que les enseño. (p)				
27	Cuando un estudiante se equivoca, interpreto su error como un posible fracaso de la enseñanza. (p)				
28	Cuando un estudiante se equivoca interpreto el error como una oportunidad para el aprendizaje de todos. (i)				
29	Aliento a los estudiantes a encontrar sus propias soluciones, motivándolos y entregándoles las herramientas necesarias para que las descubran por sí mismos. (i)				
30	Durante la clase enfatizo cuál es el contenido que los alumnos deben aprender. (p)				

Comentarios

--

Muchas gracias.

Anexo 2

Guión Focus group 1.

Las conversaciones en el aula.

Lunes, 18 de mayo de 2015

Hora: 16.15 a 17.40 aprox.

Lugar: Comedor de profesor de la Escuela “Corazón de Jesús”. Lautaro.

Participan:

1. Profesora de Lenguaje y comunicación. 1º ciclo (2º año básico)
2. Profesora de Ciencias Naturales. 2º Ciclo (5º, 6º, 7º y 8º año básico)
3. Profesora de Matemática. 2º Ciclo (5º, 6º, 7º y 8º año básico)
4. Profesora de Lenguaje y comunicación. 2º Ciclo (5º, 6º, 7º y 8º año básico)

Dirige la actividad: el propio investigador.

Medio de registros: Audio (grabadora)

Guión Focus Group

La introducción inicial de la discusión:

1. Bienvenida a los participantes y agradecerles su asistencia.
2. Presentar, de nuevo, la agenda y el fin de la reunión: Tiempo.
3. Establecer las reglas de la discusión: respetamos las opiniones de los entrevistados, sólo una persona habla a la vez, no hay ninguna respuesta correcta y cada opinión es igualmente importante.
4. La discusión va a ser registrada (escrita y grabada en audio)
5. Pedir a los participantes que se presenten a sí mismos y que expliquen su relación con el problema en discusión: nombre, estudios, años de experiencia,
6. Pedir que cada uno exprese cómo se siente participando en este estudio.

Contexto:

Las conversaciones o el dialogo que hace el profesor con sus alumnos en la sala de clases es muy importante para la formación de los estudiantes: puede tener efectos positivos o negativos; motivar o desmotivar. Las personas hablan, dicen cosas y cuando lo hacen, lo hacen desde sus particulares experiencias, desde sus historias personales, desde sus conocimiento (desde su asignatura) desde la forma de cómo él concibe la enseñanza, el alumno, la educación, finalmente, desde su emocionalidad; desde sus estados de ánimos.

Preguntas:

1. ¿Qué importancia le asignan cada uno de ustedes a la interacción comunicativa formativa entre profesor y alumno en la sala de clases?
2. Según la Ontología del Lenguaje hay dos formas de hablar, dos modalidades del habla. Proponer (hablamos para que nos escuchen) e indagar (hablamos para escuchar) ¿Qué modalidad del habla utiliza más con sus alumnos: proponer o indagar ? ¿Por qué?
3. ¿Qué tipo de aprendizajes formativos creen ustedes, logran con sus alumnos desde una u otra modalidad? ¿desde la modalidad que predomina en la interacción en cada caso con los alumnos?
4. ¿Cuál de las dos modalidades podría tener mejor impacto en la formación de sus estudiantes? ¿Por qué?

Guión Focus group 2.

Las conversaciones en el aula.

Lunes 14 de septiembre de 2015.

Hora: 16.15 horas.

Lugar: Comedor de profesor de la Escuela “Corazón de Jesús”. Lautaro.

Participan:

1. Profesora de Lenguaje y comunicación. 1º ciclo (2º año básico)
2. Profesora de Ciencias Naturales. 2º Ciclo (5º, 6º, 7º y 8º año básico)
3. Profesora de Matemática. 2º Ciclo (5º, 6º, 7º y 8º año básico)
4. Profesora de Lenguaje y comunicación. 2º Ciclo (5º, 6º, 7º y 8º año básico)

Dirige la actividad: el propio investigador.

Medio de registros: Audio (grabadora)

Guión Focus group

La introducción inicial de la discusión:

1. Bienvenida a los participantes y agradecerles su asistencia.
2. Presentar, de nuevo, la agenda y el fin de la reunión: Tiempo.
3. Establecer las reglas de la discusión: respetamos las opiniones de los entrevistados, sólo una persona habla a la vez, no hay ninguna respuesta correcta y cada opinión es igualmente importante.
4. La discusión va a ser registrada (escrita y grabada en audio)
5. Pedir a los participantes que se presenten a sí mismos y que expliquen su relación con el problema en discusión: nombre, estudios, años de experiencia,
6. Pedir que cada uno exprese cómo se siente participando en este estudio.

Ahora la idea es que discutan ustedes, cada uno expone sus puntos de vista respecto a las conversaciones en el aula.

1. ¿Qué les aportamos a los alumnos a través de las conversaciones con ellos?
Puntualice.
2. Qué no les aportamos.
3. Qué proponemos? Cuáles son los temas?
4. Qué indagamos? Cuáles son los temas? Con qué profundidad?
5. Qué has estado haciendo todo este tiempo?